

MARCIA RODRIGUES PEREIRA

**O BOM E O MAU PROFESSOR NA ÓTICA DOS
ESTUDANTES DOS NÍVEIS DE ENSINO
FUNDAMENTAL, MÉDIO E DE GRADUAÇÃO**

**TESE SUBMETIDA À UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
VISANDO A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM QUÍMICA BIOLÓGICA
(ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO, DIFUSÃO E GESTÃO EM
BIOCIÊNCIAS)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE BIOQUÍMICA MÉDICA – ICB – CCS
2001**

Ficha Catalográfica.

PEREIRA, MARCIA RODRIGUES

O BOM E O MAU PROFESSOR NA ÓTICA DOS ESTUDANTES DOS
NÍVEIS DE ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E DE GRADUAÇÃO

IX, 180 folhas

Tese de Mestrado

1. Professor
2. Ensino
3. Qualidade de Ensino

- I. Universidade do Brasil
- II. Título

O presente trabalho foi realizado no Laboratório de Agregação de Proteínas e Amiloidoses do Departamento de Bioquímica Médica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob a orientação da Professora Débora Foguel.

Esta tese foi apresentada como parte dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre em Química Biológica (Área de Concentração: Educação, Difusão e Gestão em Biociências), outorgado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Dissertação examinada por:

Professor Hatisaburo Masuda

Professor Titular do Departamento de Bioquímica Médica - UFRJ

Revisor e Suplente

Professora Débora Foguel

Professora Adjunta do Departamento de Bioquímica Médica - UFRJ

Orientadora

Professor Marcos Palatnik

Professor Titular de Clínica Médica da Faculdade de Medicina - UFRJ

Professora Maria Lúcia Bianconi

Professora Adjunta do Departamento de Bioquímica Médica - UFRJ

Professor Orlando Bonifácio Martins

Professor Adjunto do Departamento de Bioquímica Médica - UFRJ

Esta tese é dedicada a meus filhos Tomás, Gabriel e Alice, a meu irmão e a minha mãe e minha avó materna, cuja compreensão, apoio e sacrifício pessoal tornaram possível a realização deste trabalho.

Agradecimentos

A Débora Foguel, grande orientadora, magnífica pessoa.

A Jacqueline Leta, maravilhosa companheira de trabalho e amiga incansável.

A Denise Maria Mano Pessoa, amiga e companheira de trabalho no Colégio Pedro II, que não descansou enquanto não me viu na pós-graduação e que tudo tem feito para me apoiar.

Ao pessoal dos Laboratórios pertencentes ao Programa de Biologia Estrutural, Centro Nacional de Ressonância Magnética Nuclear de Macromoléculas, por acolher tão calorosamente uma “estranha no ninho”.

A André Marco, Andrea Cheble e Marisa pelos cuidados e atenção especial.

A Daniella por me receber tão carinhosamente em seu “box” e por tudo o mais.

Aos colegas da equipe de Biologia do Colégio Pedro II, Marcos Mazzetti, Dirceu Fernandes, Wanda Amorim e Mirna Quesado, pelo apoio.

À professora Vera Maria Rodrigues, Diretora da Unidade Escolar Centro do Colégio Pedro II, pelo apoio profissional e pessoal.

Ao aluno-mestre de Biologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciências da Saúde, Rodrigo, que muito me ajudou na realização da coleta de dados.

A todos os professores, funcionários e estudantes do Colégio Pedro II, Unidade Escolar Centro, e da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciências da Saúde, sem cujo apoio e sem cujas contribuições não teria sido possível realizar esta tese.

Ao pessoal do Laboratório de Bioenergética, com uma nota especial para o grupo da Educação, pelos preciosos ensinamentos e pela acolhida gentil.

Ao Professor Leopoldo de Meis, pelo carinho e apoio.

Ao grande amigo e genial professor Marcos André Vannier dos Santos pela presença certa nas horas incertas.

A Sônia, estatística do Instituto de Matemática da UFRJ, pelas horas dedicadas ao estudo de novas possibilidades e pelo “pontapé” inicial nas novas idéias para a correção do tratamento dos dados desta tese.

À Professora Vera Maria Rodrigues, Diretora da Unidade Escolar Centro, e sua filha Mariana, economista da PETROBRAS, pelo apoio incansável na busca de novas soluções na correção do tratamento dos dados.

A Hans, economista que disponibilizou parte do seu tempo na busca de possíveis soluções.

Ao Professor Fred, da ENSE, e sua esposa, pelo empréstimo de material de consulta que permitiu ampliar as possibilidades de reflexão.

Ao Professor Relvas, professor aposentado da ENSE, pelas sugestões.

Ao Professor Newton Paim, Diretor da Escola de Marketing da UniverCidade, pela atenção e contribuições para os *insights* necessários à correção do tratamento dos dados.

À Professora Tereza Barbosa, da UNIRIO, pela imensa dedicação e solidariedade e por ter contribuído com a maravilhosa solução que permitiu uma nova visão sobre os resultados obtidos.

A Marcela, pós-graduanda da FGV, que dedicou-se de forma ímpar, ocupando várias horas de trabalho e reflexão, além de ter fornecido a ferramenta que possibilitou a correção feita no tratamento dos dados.

À minha orientadora, meus familiares, amigos, companheiros de laboratório e da pós-graduação, e pessoas imensamente queridas que muito me apoiaram e que tiveram, portanto, um papel fundamental na conclusão desta tese.

A alguns caldeirões de distância, Neville se achava em apuros. Ele se descontrolava regularmente nas aulas de Poções: era a sua pior matéria, e seu grande medo do professor Snape tornava as coisas dez vezes pior. Sua poção, que devia ter ficado verde ácido e berrante, tinha acabado...

- Laranja, Longbottom – exclamou Snape, apanhando um pouco de poção com a concha e deixando-a cair de volta no caldeirão, de modo que todos pudessem ver. – Laranja. Me diga, menino, será que alguma coisa penetra nessa cabeça dura? Você não me ouviu dizer, muito claramente, que só precisava pôr um baço de rato? Será que eu não disse, sem nenhum rodeio, que um nadinha de sumo de sanguessuga era suficiente? Que é que eu tenho de fazer para você entender, Longbottom?

Neville estava vermelho e trêmulo. Parecia prestes a chorar.

- *Riddikulus!* – gritou, e, por uma fração de segundo, seus colegas tiveram uma visão de Snape com seu vestido de rendas antes de Neville soltar uma gargalhada e o bicho-papão explodir em milhares de fiapinhos minúsculos de fumaça, e desaparecer.

- Excelente! – exclamou o Prof. Lupin enquanto a classe aplaudia com entusiasmo. – Excelente, Neville. Muito bem, pessoal... Deixe-me ver... cinco pontos para a Grifinória para cada pessoa que enfrentou o bicho-papão – dez para Neville porque ele o enfrentou duas vezes e cinco para Harry e Hermione.

- Mas eu não fiz nada – protestou Harry.

- Você e Hermione responderam às minhas perguntas corretamente no início da aula, Harry – respondeu Lupin gentilmente. - Muito bem, pessoal, foi uma aula excelente. ... Não demorou nada e a Defesa contra as Artes das Trevas se tornou a matéria favorita da maioria dos estudantes. ... ninguém mais se importava se as vestes de Lupin eram remendadas e esfiapadas. Suas aulas seguintes tinham sido tão interessantes quanto a primeira. [Em sua primeira aula, o Prof. Lupin ensinou, de forma prática, que os bichos-papões assumem a forma daquilo que mais tememos e são eliminados quando nos rimos deles.]

Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban,

de J. K. Rowling, Editora Rocco LTDA

ÍNDICE

1 – Introdução	1
1.1 – Relevância da pesquisa em educação e a importância do professor	1
1.2 – A questão da forma de se avaliar o professor	7
1.3 – A pesquisa junto ao corpo discente	9
1.4 – As instituições pesquisadas	18
2 – Objetivos	23
3 – Material e Métodos	24
3.1 – Descrição da população de estudantes	24
3.2 – Descrição da população de professores	28
3.3 – Tratamento dos dados	29
4 – Resultados	33
4.1 – O bom e o mau professor na ótica dos estudantes do ensino fundamental	33
4.2 - O Bom e o Mau Professor na Ótica dos Estudantes do Ensino Médio	50
4.3 –O Bom e o Mau Professor na Ótica dos Estudantes do Ensino de Graduação	72
4.4 – O bom e o mau professor e suas opiniões	96
5 – Discussão	113
6 – Conclusão	145
7 – Bibliografia	147
8 – Resumo	153
9 – Abstract	154

10 – Apêndices	155
10.1 – Apêndice 1: Amostra X Perfil	155
10.2 – Apêndice 2: O Bom e o Mau Professor	156
10.3 – Apêndice 3: Sexo do Professor	170
10.4 – Apêndice 4: A Opinião do Professor	171
11 – Anexos	173
11.1 – Anexo I: Artigos da imprensa leiga	173
11.2 – Anexo II: Dados relativos ao acesso ao Colégio Pedro II	175
11.3 – Anexo III: Questionário aplicado ao corpo discente	176
11.4 – Anexo IV: Questionário aplicado ao corpo docente	177
11.5 – Anexo V: Tabela de χ^2	180

1 – INTRODUÇÃO

1.1 – Relevância da pesquisa em educação e a importância do professor

A realização de estudos relativos à educação tem sua relevância permanentemente ressaltada no meio acadêmico e em outros fóruns sociais. Especialmente por ser a educação formal escolar aquela que visa perpetuar o saber acumulado e sistematizado pelas sociedades humanas. Desta forma, a educação formal é vista como um dos grandes patrimônios de um país.

A sua importância em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento é muito maior, pois o nível educacional da população e sua capacidade de produzir conhecimento guarda uma relação direta com o grau de desenvolvimento do país (Tommasi, 1998). Além disto, concentra-se nestes países um maior contingente de jovens a serem educados, de forma a se tornarem aptos a enfrentar um mundo cada vez mais tecnológico e progressivamente mais complexo e competitivo (de Meis, 1998).

Há, porém, um desequilíbrio entre a demanda educacional e os recursos disponíveis, materiais e humanos, para atendê-la. Em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, entre os quais se inclui o Brasil, permanece o desafio da educação de qualidade para todos.

Nesse contexto, a pesquisa educacional, cujos subsídios podem permitir a otimização do processo educacional mesmo frente a recursos limitados, pode se tornar um instrumento eficaz no combate às diferenças (de Meis *et al.*, 1994; Fonseca *et al.*, 1997; Sampaio *et al.*, 2000). Em face disto, estudar características relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para aumentar a sua eficiência.

No caso do ensino público brasileiro, os aspectos que demandam investigação são aqueles relacionados às reais causas da diminuição da qualidade do sistema educacional, que vem mostrando um declínio em seus resultados. Constatase isso a partir da performance de estudantes dos níveis de ensino fundamental e médio nas provas dos programas de avaliação nacional da educação conduzidos pelo Ministério da Educação, o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), respectivamente.

Diversas causas são apontadas para tal declínio por analistas leigos ou especializados em educação, destacando-se a implantação dos programas de aceleração escolar e de combate à repetência. Apesar de seus méritos intrínsecos frente à situação de baixo nível médio de escolaridade dos jovens brasileiros, onde, segundo Sampaio *et al* (2000), 73,1% dos jovens de 18 a 24 anos se encontram ainda cursando os níveis de ensino fundamental (31,9%) ou médio (41,2%), tais programas estariam sendo realizados de forma ineficiente, gerando um acúmulo, nas séries finais de cada nível de ensino, de estudantes despreparados (Anexo I). O comentário de Sampaio *et al* (2000) em relação aos níveis de ensino fundamental e médio, ao se referir à ausência de políticas específicas do MEC em relação ao ensino superior é claro:

Isso se deve, sem dúvida, à gravidade da iniquidade no ensino fundamental, o que praticamente monopolizou a política educacional nos últimos anos. Na década de 90, esse gargalo transferiu-se para o ensino de nível médio em virtude do aumento do número de egressos do ensino fundamental. (p. 4)

As principais críticas se relacionam à imposição por parte do governo, em seus diferentes níveis, das medidas contra a repetência e demais reformas curriculares sem a participação do professor, que se mantém alijado dos

processos decisórios sobre como deve se dar sua atuação (Candau, 1999). O professor, além disso, tem que conviver com baixos salários e limitadas chances de estudar e se aperfeiçoar (Tommasi, 1998), apesar de alguns incentivos salariais, ainda pequenos, instituídos pelo Governo Federal através de verbas específicas do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), para os professores públicos de ensino fundamental e da existência de alguns cursos de formação continuada voltados para professores deste mesmo nível de ensino.

São problemas também pertinentes ao sucesso do processo de ensino aprendizagem os relativos à infra-estrutura escolar organizacional e física, cujas falhas podem dificultar o bom andamento do trabalho educacional como um todo, apesar de uma boa infra-estrutura não significar necessariamente qualidade educacional ou científica (Wood, 1976; Lomax, 1978; Fonseca *et al*, 1997; Lannes, 2000).

Em função disso, cabe considerar o quanto as decisões políticas do Ministério da Educação voltadas para as reformas do ensino no sistema educacional brasileiro, inspiradas no modelo sugerido pelo Banco Mundial, possam estar contribuindo para o cerceamento da atividade docente, na medida em que, segundo Candau (1999):

Vivenciamos, assim, uma forte contradição entre um discurso que formalmente valoriza a educação e prioriza a escola básica para todos e a situação real de muitas escolas e das condições de trabalho dos professores do sistema público. Estes são apresentados como ineficientes e resistentes às mudanças propostas. De forma muitas vezes encoberta e sutil, a educação está sendo retirada da esfera dos direitos – existe um verdadeiro retrocesso no reconhecimento dos direitos sociais, na medida em que o projeto neoliberal avança – para integrá-la na dinâmica do consumo, como produto que também se compra no mercado.

Portanto, dado o caráter impositivo das reformas, o professor fica impossibilitado de se colocar e de realizar o seu trabalho segundo suas necessidades e convicções, além de não lhe serem franqueadas melhores condições de sobrevivência e de crescimento pessoal às quais ele faz jus como indivíduo e como profissional. Demonstram a realidade desse contexto enfrentado pelo professor as medidas recomendadas pelo Banco Mundial para a reforma educacional do ensino no Brasil e demais países da América Latina, como presente em Candau (1999):

O banco prioriza, em suas recomendações e conclusões, investimentos nos seguintes aspectos: aumento do tempo de instrução, por meio da ampliação do ano escolar, da flexibilização e adequação de horários; reforço do dever de casa; oferta de livros didáticos, considerados expressão operativa do currículo e elementos compensadores dos baixos níveis de formação docente; melhoria dos conhecimentos dos professores, privilegiando-se a formação continuada em detrimento da formação inicial, e estimulando-se os sistemas de educação à distância.

A infra-estrutura já não é considerada um investimento importante

Todavia, desestimula-se o investimento nos seguintes aspectos: laboratórios, salário dos professores e quantidade de alunos por turma.

Tal preocupação é pertinente na medida em que os professores estão reconhecendo sua posição como personagem principal, cuja atuação em sala de aula é capaz de fazer a diferença entre o sucesso e o fracasso. Segundo Lima, citada por Bencini (2000):

Estamos chegando, em todo o mundo, ao consenso de que o professor é a peça chave no processo educativo. ... É muito interessante acompanhar a retomada gradual do papel do docente, da importância da qualidade da mediação que ele realiza.

Também, segundo Lomax (1978), é possível perceber a importância da atuação do professor do ponto de vista do estudante em relação ao fracasso escolar onde:

As percepções de fracasso escolar das meninas estavam também aparentemente ligadas às suas críticas sobre os professores. ... Meninas que expressaram infelicidade em fracassar destacaram que os professores eram injustos e gritavam com muita frequência. Meninas com atitudes mais positivas em relação ao fracasso escolar ... criticaram menos frequentemente o professor por gritar, ser injusto ou ser muito severo, embora elas estivessem obviamente conscientes do problema da distância social [mantida pelos professores].

Portanto, considerando-se, segundo Morrison & McIntyre (1975), que “a qualidade da educação depende primordialmente das características pessoais dos mestres, de seu relacionamento com os alunos, individualmente e com as classes, e de seu talento para motivá-los e dirigir as suas atividades”, torna-se relevante, então, estudar aspectos relativos ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem centrados na relação entre o professor e o aluno na sala de aula, em especial, no que se refere ao reflexo que a competência do professor tem sobre a reação do estudante e a sua dedicação ao aprendizado (Entwistle *et al.*, 1989; Reynolds, 1992; Shannon *et al.*, 1998; Stringer & Irwing, 1998; Trigwell *et al.*, 1999).

A possibilidade de identificar algum tipo de padrão ou alguma característica ou conjunto de características do professor que possam ser descritas, permitindo uma apreciação da prática educacional atual e o fornecimento de subsídios, que permitam seu aperfeiçoamento, é desejável, sobretudo no que isto possa contribuir para a formação e a seleção de novos professores e o crescimento profissional dos professores já em atividade

(Morrison & McIntyre, 1975; Meighan, 1977; Payne, 1987; Pajares, 1992; Reynolds, 1992; Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick, 1997; Shannon, 1998).

Como mencionado por Morrison & McIntyre (1975):

Um interesse dominante na pesquisa relativa aos professores está na questão: em que sentido os 'bons' professores diferem, nas características pessoais, dos menos bons? É uma pergunta que pode ser feita com graus variáveis de sofisticação (p. 10).

É importante ainda ressaltar que a atuação do docente no ambiente escolar tem papel fundamental na concretização do processo de ensino-aprendizagem, mesmo em um mundo globalizado e altamente tecnológico, com superabundância de oferta de informação, como o atual, em que as crianças e jovens convivem com a televisão, a internet, os games e outros. Isto se dá porque a escola e o professor ainda guardam uma função própria, que é a da transmissão do conhecimento formal, cuja sistematização implica na necessidade da atuação de um mediador do processo de aquisição do conhecimento, no caso o professor, dentro do contexto da escola, que é um ambiente onde se desenrolam as estratégias e se dão as atividades específicas voltadas à construção do aprendizado. Segundo Lima (2000), quanto à atuação do professor no âmbito escolar:

Hoje o professor não deve ver-se como uma fonte de informação. Existem muitas coisas que se aprende fora da escola. Outras, só no ambiente de ensino, com a mediação de um ser mais experiente da espécie, que é o professor. Por isso é preciso ter muito cuidado com os modismos. Trabalhar só por projetos, partir da realidade do aluno e tudo isso que hoje se entende como o caminho da nova educação pode levar a escola a reproduzir apenas o que a criança e o jovem já aprendem fora. Essa não é sua função. A escola precisa preocupar-se com a formação humana. O aprendizado só ocorre quando são realizadas atividades como estudo, registro, pesquisa. Sem isso a criança não constrói conhecimento. Por exemplo: a Matemática está no cotidiano da

criança. Mas toda a sistematização e a linguagem matemática formal têm de ser aprendidas na escola.

Portanto, é fundamental que se observe que a simples oferta da informação, de forma caótica, orientada pelo prazer, não redunde necessariamente em construção de conhecimento. Ainda como presente em Lima (2000),

O perigo é colocar o prazer como finalidade e esquecer a construção de conceitos. Não é só o contato sensível com o objeto de conhecimento que vai resultar em aprendizado. Aprender é muito mais complexo. ... O papel do mestre é estudar para saber qual intervenção pode fazer para fazer o aluno superar esse estágio [passando a outro]. ... também existe o risco de criar situações agradáveis para todos, sair daquela chatice da sala de aula e, mesmo assim, não haver aprendizado.

Estabelece-se, então, a importância do papel do professor em sala de aula e da natureza diferencial das informações a serem trabalhadas na escola com os estudantes, pois, como diz Vigotski (1999), “A mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos”, o que leva ao reconhecimento da singularidade do contexto escolar no meio social.

1.2 - A questão da forma de se avaliar o professor

Feitas as considerações sobre a relevância do papel do professor na mediação do processo de ensino-aprendizagem, surge a questão da forma de se avaliar a qualidade do professor, saber o quanto ele é bom e o quanto o seu trabalho é efetivo é um processo difícil, em função dos problemas relacionados com a busca de consenso sobre o tema (Morrison & McIntyre, 1975; Payne, 1987; Entwistle *et al*, 1989; Reynolds, 1992; Stringer & Irwing, 1998).

Uma das possibilidades de avaliação se relaciona com o aproveitamento e as realizações dos estudantes. Contudo, segundo Morrison & McIntyre (1975):

...é difícil planejar uma investigação na qual os alunos de todos os professores relacionados possam ser comparados em função de sua formação e da capacidade inicialmente demonstrada. Quando isso não pode ser feito, a tentativa de uma comparação entre os professores, baseada nas realizações dos alunos, torna-se complicada e de validade duvidosa (p. 15).

Em estudo em que se utiliza dos resultados dos estudantes para selecionar sua amostra e desenvolver sua pesquisa, Lahire (1997) busca a uniformidade de critério de avaliação baseando-se nos resultados obtidos pela amostra estudada no exame de avaliação nacional aplicado a todos os estudantes franceses, pois:

Apenas na avaliação nacional é que as notas foram construídas em situações codificadas. Todos os alunos da 2ª série de todo o território nacional deviam fazer os mesmos exercícios, em condições de tempo e desenvolvimento fixadas pelos que conceberam a avaliação. (p. 49)

Na ausência de um exame desse porte, o uso dos resultados obtidos pelos estudantes torna-se problemático devido aos diferentes critérios utilizados por diferentes professores em diferentes turmas ou instituições, como é dito por Lahire (1998):

O aspecto quantitativo da avaliação não significa que duas notas idênticas, produzidas em contextos diferentes (de uma classe para outra, de uma escola para outra), têm exatamente o mesmo sentido. ... Os professores, consciente ou inconscientemente, adaptam-se de forma homeostática ao clima e ao nível geral do microcosmo particular que uma classe constitui a cada ano.” (pp. 48-49)

Outra possibilidade é a de se abordar, com o uso de entrevistas, a questão da avaliação da efetividade docente com base nas percepções de

indivíduos envolvidos no processo educacional, como estudantes, supervisores, administradores escolares, entre outros (Morrison & McIntyre, 1975; Woods, 1976; Meighan, 1977; Payne, 1987; Entwistle *et al.*, 1989; Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick, 1997; Stringer & Irwing, 1998; Trigwell *et al.*, 1999).

Tais entrevistas de avaliação do trabalho docente podem ser, basicamente de dois tipos, um deles está relacionado ao uso de escalas de classificação, com objetivos bem demarcados, em que as supostas qualidades necessárias ao bom professor podem ser aferidas atribuindo-se níveis como bom, regular e outros.

Porém, se pode, com o uso deste tipo de metodologia do tipo normativa, argüir tanto dificuldades relativas às limitações impostas por uma escala com itens preestabelecidos, como também a de se uniformizar a percepção de diferentes observadores externos (Morrison & McIntyre, 1975; Meighan, 1977; Entwistle *et al.*, 1989; Kutnick & Jules, 1993).

O outro tipo de entrevista que pode ser utilizada na avaliação do trabalho docente é a interpretativa, baseada em respostas livres por parte dos entrevistados, onde as principais dificuldades no uso deste tipo de abordagem estão relacionadas à classificação das respostas e ao grau de especificidade que podem fornecer para a construção do processo de avaliação (Morrison & McIntyre, 1975; Meighan, 1977; Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick, 1997).

1.3 – A pesquisa junto ao corpo discente

Nesta tese, optou-se por inquirir o corpo discente a respeito de seus bons e maus professores, dada a relevância da qualidade do trabalho do

prática de ensino, concluiu ser possível considerar válidas e confiáveis as opiniões dos alunos, pois “os resultados sugerem que, mesmo sendo as crianças observadores não treinados, há uma forte similaridade em suas percepções, mostrando consenso e confiabilidade suficientes para garantir o prosseguimento da investigação”. Meighan (1977) ressalta, ainda, que a validação das percepções dos alunos é vantajosa, na medida em que os estudantes têm um contato muito mais extenso e variado com o professor, quando este está em exercício na sala de aula.

Portanto, mesmo que o professor possa ser consistentemente avaliado por seus pares ou por seus superiores hierárquicos, a avaliação oferecida pelos estudantes apresenta-se como um instrumento muito útil como subsídio para o aperfeiçoamento do trabalho do professor, podendo ser utilizada juntamente com as avaliações fornecidas pelos outros grupos (Taylor, 1962; Meighan, 1977; Payne, 1987; Entwistle *et al*, 1989; Jules & Kutnick, 1997; Stringer & Irwing, 1998).

Em seu trabalho, Meighan (1977) encontrou concordância elevada entre as percepções dos alunos entre si e em relação às percepções dos professores-tutores, dos professores-supervisores e dos licenciandos que se autoavaliaram. Tal resultado levou-o a considerar os alunos competentes para avaliar os licenciandos em alguns fóruns e em outros não, pois Meighan baseou a validade da avaliação dos alunos no grau de concordância entre a visão destes e as visões dos demais grupos.

De acordo com Woods (1976), Kutnick & Jules (1993) e Jules & Kutnick (1997), as percepções dos estudantes são válidas por serem derivadas de suas crenças pessoais e não da visão de outros indivíduos externos à

experiência de alunos e alunas, como ocorre em estudos de natureza normativa, com critérios preestabelecidos a serem apreciados pelo entrevistado (Meyer, 1988, citado por Entwistle *et al.*, 1989).

Segundo Woods, categorias pré-construídas delimitam a área de investigação e os canais de resposta. Portanto, ao se proceder entrevistas por escrito, com formato interpretativo, junto aos estudantes, capturam-se visões individuais únicas e subjetivas. Porém, tais visões são úteis ao estudo na medida em que indivíduos que vivem uma mesma situação-problema compartilham experiências comuns, o que Woods (1976) chama de “perspectiva do grupo”, significando este termo um conjunto de “modos de pensar e agir desenvolvidos por um grupo que enfrenta a mesma situação–problema”.

Por conseguinte, ao estudarmos as visões individuais de estudantes de uma mesma instituição educacional, procuramos identificar e relacionar suas percepções a respeito do que seja um bom ou um mau professor, buscando os aspectos comuns a essas visões, averiguando-se sua frequência e, portanto, a possível importância de cada aspecto para os alunos e alunas (Taylor, 1962; Woods, 1976; Meighan, 1977; Payne, 1987; Entwistle *et al.*, 1989; Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick, 1997; Stringer & Irwing, 1998; Lannes, 2000).

Também em estudos de natureza normativa, com características preestabelecidas, podem-se encontrar resultados em que se distingue uma perspectiva de grupo, ainda que de forma mais limitada do que em estudos interpretativos.

Ao enfocar, separadamente, as visões relativas ao bom e ao mau professor de alunos e alunas, devemos considerar aspectos variados. Há a

possibilidade, segundo Davies (1978), de não haver diferença marcante entre as visões de ambos os sexos no que diz respeito à escola. Fatores como idade, série escolar, história pessoal, a própria escola em si, podem influenciar as respostas em diferentes níveis, até mais que o gênero em si (Davies, 1978). Porém, diferenças podem existir em função do sexo, da idade e da extensão da experiência escolar (Irvine, 1985; Darom & Rich, 1988; Payne, 1987; Entwistle *et al*, 1989; Kutnick & Jules, 1993; Kutnick & Jules, 1997).

Ocorre, também, a inexistência de diferenças entre os sexos quanto a alguns aspectos da escola, enquanto que, para outros fatores, gerais ou específicos, pode haver diferenças entre as opiniões de alunos e alunas (Davies, 1978; Payne, 1987; Darom & Rich, 1988; Entwistle *et al*, 1989; Kutnick & Jules, 1993; Kutnick & Jules, 1997).

Segundo Darom & Rich (1988), os professores tendem a achar que as meninas têm atitudes mais positivas em relação à escola do que os meninos. Porém, a relação entre o sexo do estudante e a avaliação do professor sobre seus alunos e alunas vai se tornando menos significativa a medida em que os estudantes passam de um nível escolar a outro.

Os autores propõem que a mudança na avaliação do professor está mais relacionada às particularidades dos diferentes níveis de ensino, fundamental e médio, do que a aspectos do processo de maturação dos alunos.

Irvine (1985), verificou em seu estudo, que os professores elogiam mais os meninos do que as meninas, apesar de oferecerem maior *feedback* negativo para os meninos do que para as meninas.

No que tange ao professor, os comentários a seu respeito podem variar segundo o grau de institucionalização apresentado pelo mesmo. sendo menos apreciados professores excessivamente estritos quanto às regras escolares. com uso desigual e irracional do poder, muito formais e impessoais, com atitudes de superioridade, como também, professores que não explicam a matéria convenientemente, são monótonos e ignoram os alunos (Woods, 1976; Davies, 1978).

Em trabalhos prévios, diversos autores verificaram que a capacidade de explicar bem a matéria e de facilitar o aprendizado são aspectos bastante valorizados pelos estudantes como sendo características do bom professor tanto na escola quanto na universidade, havendo, no caso dos estudantes universitários, uma relação entre a forma de o professor ensinar e a predisposição do estudante em relação ao aprendizado, refletindo-se a qualidade do ensino na percepção geral do estudante sobre a qualidade do curso oferecido, com perfis específicos para os diferentes departamentos aos quais os estudantes pesquisados estavam ligados (Woods, 1976; Entwistle *et al*, 1989; Stringer & Irwing, 1998; Trigwell *et al.*, 1999).

Entwistle *et al* (1989) encontrou ainda uma clara divisão das percepções dos estudantes pesquisados entre duas posições, uma mostrando atitudes positivas em relação à escola e aos professores e outra que expressava os sentimentos negativos desses mesmos estudantes em relação à escola e a seus professores.

Em estudo realizado com crianças e jovens caribenhos sobre professores populares e impopulares, Payne (1987), verificou que as características físicas, essencialmente, e pessoais do professor se

apresentavam como aspecto preponderante na avaliação dos estudantes, em especial para as meninas, destacando-se, no caso dos meninos, a performance do professor. No caso do professor impopular, a falta de respeito, nas suas mais variadas manifestações, foi considerada como o aspecto principal.

Ao se reportar a estudos da primeira metade do século XX, Taylor (1962) ressalta a importância de se ouvir os estudantes para se avaliar o professor e relata que a característica mais valorizada em um bom professor é a sua competência, sua capacidade de ensinar, de dar boas aulas, explicando dificuldades de forma paciente, seguida de aspectos pessoais e relacionais, amplitude de interesses e, por último, é mencionado o aspecto disciplinar. Em seus próprios estudos, destacou-se, também, como mais importante a maneira de ensinar, qualidades didáticas, do bom professor (40% das respostas), seguido de características disciplinares e de características pessoais, nesta ordem. Crianças de níveis iniciais de ensino enfatizaram mais o aspecto disciplinar, enquanto que, para alunos do curso secundário, as características pessoais do professor têm maior importância.

Em estudos de outros pesquisadores, como Woods (1976), a capacidade de explicar bem a matéria também predominou como característica mais importante no bom professor, considerando-se os aspectos relativos às técnicas de ensino.

No que se refere ao corpo discente, os resultados da pesquisa de Taylor (1962), revelaram diferenças em comparação com as opiniões dos estudantes, dando, os professores, mais peso às qualidades pessoais do bom professor.

No estudo de Meighan (1977), a comparação entre as visões dos grupos docente e discente mostrou divergência especialmente no aspecto disciplinar, havendo concordância nos demais aspectos relativos a avaliação das técnicas do professor em sala de aula.

As visões de estudantes e professores podem, portanto, diferir grandemente quanto a definição do bom professor, sem contudo comprometer o valor da contribuição que as percepções dos estudantes podem fornecer, pois o conhecimento destas pode ser utilizado pelo professor na construção das estratégias de que ele se utiliza para atingir seus objetivos educacionais (Taylor, 1962; Meighan, 1977; Payne, 1987; Shanonn *et al*, 1998).

A possibilidade de se obter as percepções dos estudantes inquirindo-os sobre seus bons e maus professores e, a partir disto, construir-se um quadro parcial, porém confiável, das relações em sala de aula encontra respaldo também na visão de Vigotski (1999) sobre a relação entre pensamento e linguagem, onde a realidade do pensamento pode ser expressa através da linguagem:

A análise em unidades indica o caminho para a solução desses problemas de importância vital. Demonstra a existência de um sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere. Permite-nos ainda seguir a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, e o caminho inverso, a partir de seus pensamentos até o seu comportamento e a sua atividade (pp. 9-10).

A conexão entre pensamento e linguagem apresenta-se como um fator de extrema importância na sociedade, dado o fato de a linguagem ser a ferramenta de comunicação entre os indivíduos, permitindo a transmissão do

pensamento de um indivíduo a outro e ganhando contornos especiais no que se refere ao processo educativo, onde a qualidade do uso da linguagem por parte do professor, ao atuar junto aos alunos na construção do processo de ensino-aprendizagem, é fundamental para que se dê a correta ordenação, sistematização e oferta acessível do conhecimento a ser adquirido pelo estudante. Portanto, a capacidade de expressão de um professor é um fator que pode contribuir decisivamente para o sucesso da comunicação entre o professor e o estudante, permitindo que o diálogo que se estabelece entre ambos seja conduzido no sentido da real aquisição por parte do estudante dos conceitos necessários à sua educação formal. Como presente em Vigotski (1999):

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como uma parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos, esse signo é a *palavra*, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo (p. 70).

Ao usar a palavra de forma direcionada ao objetivo do aprendizado, o professor constrói a mediação necessária para o acesso aos conceitos pertinentes à matéria estudada pelo estudante, pois, segundo Vigotski (1999), “... a comunicação verbal com os adultos torna-se um poderoso fator no desenvolvimento dos conceitos...” (pp. 85-86). E a atuação do professor permite que o estudante alcance níveis progressivamente mais complexos de aprendizado em consonância com o seu grau de desenvolvimento, como diz Vigotski (1999):

Nossa pesquisa comprovou a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções superiores durante esses períodos, isto é, a sua

dependência da cooperação com os adultos e do aprendizado. ... o professor trabalhando com o aluno, explicou, deu informações, questionou, corrigiu o aluno e o fez explicar. Os conceitos da criança se formaram no processo de aprendizado, em colaboração com o adulto. ... A ajuda do adulto, invisivelmente presente, permite à criança resolver tais problemas mais cedo do que os problemas que dizem respeito à vida cotidiana (pp. 130 e 133). [O autor se refere à maior facilidade que o estudante tem de resolver problemas relativos aos conceitos científicos em comparação com os conceitos espontâneos, apesar destes últimos guardarem a vantagem da familiaridade por serem parte do cotidiano da criança, em função dos conceitos científicos terem sido adquiridos mediante a colaboração com um adulto que mediou o processo de aprendizagem.]

Portanto, é possível sugerir que a qualidade do professor como comunicador na mediação da aprendizagem deve ter um papel de destaque quando este é avaliado como bom ou como mau professor.

1.4 – As instituições pesquisadas

Foram pesquisadas, nesta tese, duas instituições federais de ensino, o Colégio Pedro II, Unidade Escolar Centro, visando atingir os estudantes e professores dos níveis de ensino fundamental e médio, e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciências da Saúde, visando atingir os estudantes e professores do nível de ensino de graduação.

A concentração do estudo em uma instituição em particular, considerados os níveis de ensino, teve por objetivo diminuir o número de variáveis que poderiam influenciar nas respostas dadas pelos estudantes, vista a possibilidade, segundo Davies (1978), “de os aspectos relativos a cada instituição educacional em especial, como formas de controle, rótulos e grau de diferenciação entre professores e o ensino”, além das características inerentes às suas diferentes clientela, serem fatores que podem alterar a percepção dos estudantes (Entwistle *et al*, 1989).

Também, no que tange aos professores, a concentração do estudo em uma determinada instituição visa reduzir o espectro de contextos onde o professor atua dada a influência que o entorno pode trazer. Como visto em Morrison & McIntyre (1975):

... os diferentes contextos em que trabalham os professores não são levados em conta, de modo que muitos dos fatores presentes nas reações dos professores ao ensino e no comportamento imediato e posterior dos alunos são inevitavelmente excluídos; uma avaliação indireta das características da personalidade toma o lugar de qualquer estudo direto das sutilezas do comportamento na classe, e, finalmente, a falta de critérios cuidadosamente definidos, apropriados a situações pedagógicas, e de avaliações objetivas neles baseados acrescenta incerteza aos resultados da pesquisa (p. 11).

Contudo, o comportamento do professor depende também da estrutura social e organizacional em que ele trabalha. Relacionamentos formais ou informais com o diretor, colegas, pais de alunos e outras pessoas ligadas ao funcionamento da escola não são em si mesmos aspectos importantes da vida do professor, mas podem ter considerável influência sobre o seu comportamento na classe (p. 27).

A eleição do Colégio Pedro II, Unidade Escolar Centro, como sede de parte desta pesquisa se baseou, essencialmente, no fato de esta ser uma instituição de ensino público com secular tradição de qualidade, tendo sido, inclusive, Colégio Padrão do ensino nacional durante os anos do Império e mesmo durante a República, na primeira metade do século XX, além de seu curso de bacharel, que permitia aos nele formados o acesso direto ao ensino superior, ter sido o nascedouro do segmento de ensino correspondente ao atual ensino médio (Vechia & Lorenz, 1998).

Na atualidade, o Colégio encontra-se ainda detentor de real prestígio no que se refere a sua qualidade como instituição de ensino, apesar da seqüência de eventos que culminou com a deterioração do ensino público. Um dos

indicadores desta deterioração é o fato da predominância de alunos egressos de instituições de ensino privadas em universidades públicas, como ocorre na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde, segundo dados do COOPERA de 1997, a estatística de aprovação das escolas públicas e privadas no exame vestibular de 1996 foi de 30,91% de alunos oriundos de escolas públicas e de 69,09% de alunos oriundos de escolas privadas.

Apesar disso, podemos ressaltar como indicadores indiretos da qualidade de ensino do Colégio Pedro II passíveis de citação, o fato de o colégio apresentar cinco Unidades Escolares, atendendo a em torno de 14 mil alunos dos níveis de ensino fundamental e médio, localizadas em bairros das zonas Centro (U.E. Centro), Sul (U. E. Humaitá) e Norte (U. E. São Cristóvão, U. E. Tijuca e U. E. Engenho Novo) da cidade do Rio de Janeiro, além da grande e crescente procura por vagas de ingresso no colégio. É interessante ressaltar que as relações candidato/vaga observadas nos processos seletivos realizados pelo Colégio Pedro II não diferem grandemente dessas mesmas relações observadas para o ingresso nos cursos de Medicina e Odontologia da UFRJ. Os dados fornecidos pela Secretaria de Ensino do Colégio Pedro II relativos a esses indicadores estão disponíveis no Anexo II.

Em termos de se avaliar a qualidade da instituição com base no acesso de seus estudantes às universidades públicas, tomando-se mais uma vez a Universidade Federal do Rio de Janeiro como referência, em vista desta ser a universidade pública de cunho federal que apresenta um dos maiores índices de procura por parte dos alunos do Colégio Pedro II no vestibular, verifica-se que o colégio, consideradas as Unidades Centro, Humaitá, Tijuca, Engenho Novo e São Cristóvão, apresentou, segundo estatística do vestibular de 1996,

dos 927 inscritos para todas as áreas do vestibular da UFRJ, 686 estudantes considerados aptos, sendo 241 destes classificados dentro das vagas. Tais números se mostraram como os números absolutos mais elevados dentre todos que se referem a uma única instituição de ensino em separado, significando, considerada a média obtida pelos estudantes, uma colocação em 57º lugar em um ranking de classificação com 316 posições (COOPERA, 1997).

Considerando-se apenas os dados referentes aos cursos da área biomédica da UFRJ (grupo 1), no concurso vestibular de 1999, o Colégio Pedro II obteve a 40º posição, com 249 estudantes inscritos, 197 considerados aptos e 30 classificados. Dos cinco grupos nos quais estão incluídos todos os cursos oferecidos pela UFRJ divididos em áreas, apenas os cursos da área de ciências sociais, artes e letras (grupo 5) apresentaram números maiores, no concurso vestibular de 1999, no que diz respeito aos alunos do Colégio Pedro II, que obtiveram a 47º posição, com 291 estudantes inscritos, 248 considerados aptos e 55 classificados.

Dentre outros, em face dessas considerações, a continuação da pesquisa para a obtenção de dados relativos ao nível de ensino de graduação teve a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciências da Saúde, como sede escolhida, no ano letivo de 1999, em função de esta ser uma instituição federal de ensino também localizada no município do Rio de Janeiro, como é o caso do Colégio Pedro II, e que também possui grande destaque como instituição de ensino superior.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro foi a primeira universidade criada pelo Governo Federal, com um papel de grande destaque na

implantação do ensino de nível superior no país. O surgimento de institutos de pesquisa com docentes em tempo integral e o apoio financeiro de agências financiadoras nacionais e internacionais, além do constante intercâmbio com professores e pesquisadores estrangeiros, fez da UFRJ um centro de referência do ensino e da pesquisa nacionais (COOPERA, 1997).

É um indicador parcial que respalda o conceito de qualidade que esta instituição detém o recente resultado obtido por esta universidade no Exame Nacional de Cursos, em que os formandos em Medicina obtiveram o primeiro lugar nacional, sendo a Faculdade de Medicina da UFRJ considerada, em função disso, a melhor do país.

Além disso, é oportuno ressaltar a manifesta preocupação desta Universidade com a qualidade do ensino de graduação centrada na qualidade do desempenho do professor, visando, entre outros, a redução dos elevados índices de evasão observados em alguns cursos, segundo o COOPERA (1997). Em memorando circular de apresentação do relatório do COOPERA – 1997 - de julho de 1997, a Sub-Reitoria de Ensino e Graduação diz:

Um outro aspecto seria a valorização do desempenho na graduação, com respeito ao docente. Além das indagações constantes no texto da publicação, sugiro a seguinte questão: **o fato de ser bom professor tem como contrapartida sua valorização pelo Departamento e demais agências na Universidade ou fora dela? O Departamento a que V. S^a. pertence valoriza a docência na Graduação? V. S^a. alguma vez encaminhou aos Colegiados Superiores alguma proposta neste sentido ou dela teve notícia?**

2 – OBJETIVOS

- Estudar o microcosmo da sala de aula a partir do ponto de vista de seus principais componentes: os professores e os estudantes.
- Identificar e relacionar as percepções dos estudantes a respeito do que seja um bom ou um mau professor, buscando os aspectos comuns a essas visões, averiguando-se a sua freqüência e decorrente importância de cada aspecto para os estudantes de ambos os sexos nos três níveis de ensino – fundamental, médio e de graduação – no Colégio Pedro II, na Unidade Escolar Centro, e na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Centro de Ciências da Saúde.
- Identificar possíveis relações entre as opiniões dos professores a respeito dos aspectos pessoais e das atitudes de professores e alunos na sala de aula com o fato desses professores terem sido classificados como bons ou maus pelos seus estudantes.
- Identificar possíveis comportamentos que possam aumentar a qualidade da atuação dos professores, o que pode ser útil na formação, seleção e aperfeiçoamento profissionais em treinamento e já em exercício.

3 - MATERIAL E MÉTODOS

3.1 - Descrição da população de estudantes

Os dados apresentados nesta tese foram coletados em uma pesquisa censitária em duas instituições públicas federais do Município do Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II, na Unidade Escolar Centro, e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, no Centro de Ciências da Saúde.

Ao conjunto de estudantes de ambas as instituições foram aplicados questionários interpretativos, por escrito (Anexo III), durante uma aula, pelo professor em classe no momento. Todos os grupos foram avisados de que as informações por eles fornecidas possuíam caráter anônimo e confidencial, sendo usadas apenas para os propósitos da pesquisa aqui relatada. Em função da não obrigatoriedade de resposta, uma parte dos estudantes optou por não participar da pesquisa. Em função disso, o número de questionários preenchidos e devolvidos foi menor do que o número de questionários distribuídos.

No Colégio Pedro II, o número de respondentes constou de 342 estudantes (170 meninos e 172 meninas) de segundo segmento do ensino fundamental (5^a a 8^a séries) o que equivale a 94,5% dos 362 estudantes então pertencentes a este nível de ensino (93,4% dos meninos e 95,6% das meninas). Dos 882 estudantes do ensino médio (1^a a 3^a séries), 703 (274 meninos e 429 meninas) responderam a essa pesquisa, o que corresponde a 79,7% dos estudantes então pertencentes a este nível de ensino (69,4% dos meninos e 88,1% das meninas). Assim, tivemos um total de 1045 estudantes respondentes, perfazendo 84% do total de estudantes da instituição, que contava com 1244 estudantes no ano de 1998.

Esta redução na participação de alunos que estão há mais tempo na escola se coaduna com as observações de Darom & Rich (1988), que verificaram, em trabalho anterior, um declínio geral das respostas obtidas dos estudantes com maior número de anos na escola.

O perfil do conjunto de estudantes dos níveis de ensino fundamental e médio pesquisados se encontra na tabela 1.

Características Nível/Séries de ensino		Nº de Turmas	Faixa etária (anos)	Nº de Alunos por sexo		Total de alunos por série
				♂	♀	
Ensino Fundamental	5ª	02	11 – 13 (88,6% entre 11 – 12)	33	37	70
	6ª	02	12 – 14 (71,3% entre 12 – 13)	39	41	80
	7ª	03	13 – 16 (68,8% entre 13 – 14)	64	48	112
	8ª	03	13 – 16 (72% entre 14 – 15)	46	54	100
Ensino Médio	1ª	03	15 – 17 (93,3% entre 15 – 16)	59	61	120
	2ª	10	15 – 19 (72,7% entre 16 – 17)	210	197	407
	3ª	09	16 – 19 (76,9% entre 17 – 18)	126	229	355

TABELA 1. Perfil dos estudantes do Colégio Pedro II, Unidade Escolar Centro, em 1998. (Fonte: Secretaria Escolar Colégio Pedro II, Unidade Escolar Centro, 1998)

A população de respondentes não apresenta diferença significativa a 5% em relação ao total de estudantes matriculados dos níveis de ensino fundamental e médio no que tange a proporcionalidade entre estudantes dos sexos masculino e feminino, com exceção dos estudantes do sexo masculino da 2ª série do ensino médio, onde houve diferença (ver Apêndice 1 - tabela 1).

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, foram pesquisados alunos de cinco cursos de graduação, em um total de onze, oferecidos pelo Centro de

Ciências da Saúde, sede do Departamento de Bioquímica Médica, ao qual está submetida esta tese, no ano letivo de 1999. Tais cursos representam a presença no ensino de graduação de cinco das nove unidades componentes do Centro de Ciências da Saúde. Foram eles: Ciências Biológicas, Farmácia, Medicina, Microbiologia e Imunologia e Odontologia.

Permearam a escolha destes cursos, aspectos como estar sediado no mesmo espaço físico, o prédio do Centro de Ciências da Saúde, possuir elevada relação candidato/vaga nos concursos vestibulares dos últimos anos e reduzida porcentagem de evasão, caso dos cursos de Medicina e Odontologia, possuir oferta anual de vagas superior a uma centena, caso dos cursos de Ciências Biológicas, Medicina e Farmácia e possuir aumento constante na procura por parte dos alunos, nos últimos quatro anos, caso de Ciências Biológicas (diurno), Farmácia e Microbiologia e Imunologia, este último na categoria de curso novo (COOPERA, 1997; UFRJ, 2000).

Foram pesquisados estudantes cujo período em curso estivesse distante, pelo menos um ano, tanto do vestibular quanto da formatura. Tal escolha visava evitar uma excessiva proximidade dos estudantes de graduação tanto com a realidade do ensino médio, quanto com a realidade do fim do curso e suas decorrentes implicações, como a da premência do ingresso no mercado de trabalho, entre outros. Morrison & McIntyre (1975, p. 59) ressaltam a tendência de o indivíduo mudar seu quadro de referências a medida que ele convive com diferentes realidades, como o início ou o final de um curso de graduação ou como o convívio em determinado ambiente de trabalho.

O índice de resposta dos estudantes de graduação foi de 64,7% (61,2% dos alunos e 67,5% das alunas), considerado o total de estudantes das turmas

dos cursos pesquisados. Este pode ser considerado um índice elevado de resposta, pois, com o uso de metodologia envolvendo o envio de questionários pelo correio, para alunos de graduação, a porcentagem de resposta obtida é de 34,0% a 40,0%, segundo Aguinis *et al.* (1996). As informações relativas a estes alunos encontram-se na tabela 2.

Características Curso/ Período		Número de alunos respondentes por sexo e seus percentuais		Número de alunos que responderam (% do total)	Total de alunos das turmas por sexo e seus percentuais		Total de alunos por turma
		♂	♀		♂	♀	
Ciências Biológicas	4º	20 (51,3%)	19 (48,7%)	39 (60%)	27 (41,5%)	38 (58,5%)	65
Farmácia	5º	17 (30,9%)	38 (69,1%)	55 (91,7%)	23 (34,3%)	44 (65,7%)	67
Medicina	4º	28 (54,9%)	23 (45,1%)	51 (51,5%)	58 (58,6%)	41 (41,4%)	99
Microbiologia e Imunologia	6º	08 (38,1%)	13 (61,9%)	21 (72,4%)	10 (34,5%)	19 (65,5%)	29
Odontologia	3º	06 (28,6%)	15 (71,4%)	21 (72,4%)	11 (37,9%)	18 (62,1%)	29
TOTAL		79 (42,2%)	108 (57,8%)	187 (64,7%)	129 (44,6%)	160 (55,4%)	289

TABELA 2. Perfil dos estudantes dos cursos de graduação da Universidade em comparação com a população respondente. Os totais encontram-se acompanhados dos seus valores percentuais correspondentes. (Fonte: Secretarias Escolares dos Cursos de Graduação – CCS - UFRJ).

A população respondente não apresenta diferença significativa a 5% em relação ao total dos estudantes de graduação dos cursos pesquisados no que tange à proporcionalidade entre estudantes dos sexos masculino e feminino (ver Apêndice 1 - tabela 1), ou seja, os percentuais de meninos e meninas

observados na população respondente refletem uma situação real de proporção entre os estudantes dos dois sexos nos períodos dos cursos pesquisados.

3.2 - Descrição da população de professores

A seleção dos professores a serem entrevistados se deu a partir dos resultados obtidos na pesquisa feita com os estudantes.

Os professores citados nominalmente como bons ou maus, que apresentassem 10 % ou mais do total de citações feitas para um e outro tipos de professores foram entrevistados, por escrito, através de um questionário (Anexo IV) com questões normativas e interpretativas, em caráter confidencial e anônimo. Os professores desconheciam as respostas dos estudantes e, portanto, não sabiam de sua classificação como bom ou mau professor feita pelos mesmos.

As informações prestadas foram tabuladas e confrontadas comparando-se os dois grupos de professores citados, após proceder-se a desidentificação dos questionários, que passaram a ser reconhecidos através das suas informações relativas à matéria, ao sexo e ao curso em que atua o professor. Também no caso dos professores, em função da não obrigatoriedade de participação, houve indivíduos que optaram por não responder ao questionário.

A pesquisa realizada com o corpo docente se baseou em questionários parcialmente normativos, pois permitiam comentários à grande parte das respostas derivadas de categorias pré-estabelecidas, onde as variáveis oferecidas à apreciação dos professores derivaram das categorias mencionadas pelos estudantes e de aspectos relatados em Morrison & McIntyre (1975) como sendo de importância para o professor.

Portanto, as categorias presentes nos questionários respondidos pelos professores podem não representar suas inquietações majoritárias, pois, como já mencionado, o uso de categorias pré-estabelecidas restringe as possibilidades de resposta. Porém, o uso deste tipo de abordagem junto aos professores visou buscar suas impressões no que concerne aos aspectos citados pelos alunos, como forma de comparar as visões de ambos os grupos a respeito dos assuntos abordados.

3.3 - Tratamento dos dados

As percepções dos estudantes dos três níveis de ensino foram classificadas segundo Jules & Kutnick (1997) nas seguintes categorias, a saber:

- Características Físicas e Pessoais do Professor
- Qualidade do Relacionamento entre o Professor e o Aluno
- Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor
- Descrições do Processo de Ensino
- Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor

No caso das percepções dos alunos de ensino fundamental e médio, houve o acréscimo de duas novas categorias para o bom professor:

- Gosta do Professor em Questão por Gostar da Matéria
- Não Gosta da Matéria, mas Gosta do Professor

Enquanto que, para o mau professor, houve o acréscimo de uma nova categoria:

- Não Gosta do Professor por não Gostar da Matéria

Cada menção distinta, atribuída a cada professor, foi contada como uma citação. Portanto, o número de citações supera o número de estudantes entrevistados.

As populações foram tratadas calculando-se porcentagem, média e desvio padrão. A comparação entre as diversas características das populações frente às categorias estudadas foi feita com o uso do teste de χ^2 , presente no programa Excel da Microsoft. O teste se baseia na verificação da existência de associação entre dois conjuntos de dados, a partir da comparação entre as frequências esperadas e as frequências observadas em uma tabela de contingência, fornecendo, ao final, o valor da probabilidade, **p**. A significância do resultado foi considerada com base em um valor de referência de **p** igual a 0,05. A comparação dos conjuntos com base em suas frequências fornece, portanto, uma informação a respeito do comportamento de cada conjunto como um todo, quanto à sua tendência geral, um em relação ao outro.

As frequências observadas correspondem aos resultados obtidos a partir da quantificação das respostas dadas por estudantes e professores e as frequências esperadas correspondem às frequências que se esperaria obter de acordo com as regras de probabilidade do teste. Dessa forma, o valor esperado para cada valor observado é calculado a partir da multiplicação das frequências totais das colunas e linhas divididas pelo total de respostas.

As análises foram procedidas considerando-se os totais parciais de estudantes por série ou por tipo de curso de graduação e, também, considerando-se o total por nível de ensino, fundamental e médio, ou o conjunto dos cursos de graduação. Onde houve classes com frequência menor do que 5, foi procedido um agrupamento de classes de baixa frequência, com

realização do teste de χ^2 , com base nos resultados fornecidos pelo procedimento de classificação *Hierarchical Cluster* do programa SPSS. No caso específico dos cursos de graduação, apesar da apresentação dos dados por curso, deve-se considerar com maior consistência o total dos dados, derivado do conjunto dos cursos, para a apreciação da discussão dos resultados, pois houve em mais de um curso, especialmente nos de Microbiologia e de Odontologia, um número muito reduzido de respostas. Isso se deveu ao reduzido tamanho da população em alguns cursos, o que gerou também maiores desvios padrões quando do tratamento dos dados por categoria estudada por curso.

O programa SPSS foi utilizado para comparar as variáveis estudadas com o auxílio do teste *Hierarchical Cluster*. Esse teste permitiu identificar as variáveis divergentes nos grupos estudados, quando o teste de χ^2 indicava haver diferença significativa entre os aspectos estudados, além de haver fornecido critérios para a reunião de determinados conjuntos de dados, como já mencionado.

A divisão dos grupos de ensino fundamental e médio por faixas etárias para efeito de parte do tratamento dos dados é recomendada por trabalhos prévios, em função do significado das diferentes idades na percepção que o aluno tem do processo de ensino-aprendizagem (Taylor, 1962; Davies, 1978; Payne, 1987; Darom & Rich, 1988; Entwistle *et al*, 1989; Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick, 1997).

A análise dos dados foi feita também com distinção do sexo do aluno, em função da possibilidade de haver diferenças nas visões escolares feminina

e masculina (Taylor, 1962; Davies, 1978; Payne, 1987; Darom & Rich, 1988; Entwistle *et al*, 1989; Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick, 1997).

As matérias ministradas por professores citados como bons e maus foram confrontadas, visando a possibilidade de se verificar seu efeito na preferência dos alunos.

Também foi feita a confrontação do sexo do professor com a sua classificação como bom ou mau professor, para se verificar se havia alguma influência desse aspecto na escolha do estudante de ambos os sexos (Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick, 1997).

No caso dos dados relativos aos questionários respondidos pelos professores, os tratamentos estatísticos utilizados foram os mesmos aplicados à análise dos dados resultantes da pesquisa realizada junto aos estudantes.

4 - RESULTADOS

4.1 - O bom e o mau professor na ótica dos estudantes do ensino fundamental

A análise das respostas fornecidas pelos estudantes entrevistados foi precedida da verificação de se havia ou não diferença quanto as porcentagens de estudantes que responderam ao questionário aplicado.

A figura 1 indica não haver diferença entre o número de meninos e o número de meninas entrevistados nas séries pesquisadas do ensino fundamental.

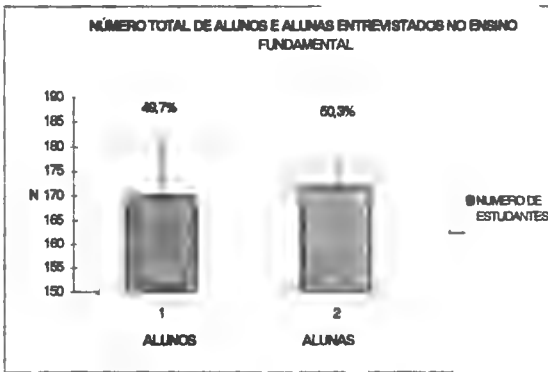


FIGURA 1. Representação do número total de alunos e alunas das séries de ensino fundamental.

O questionário aplicado aos estudantes das quatro séries deste nível de ensino contava com duas perguntas, que solicitavam que os estudantes discriminassem seus bons e maus professores e as disciplinas que eles ministram, justificando suas escolhas (Anexo III).

A tabela I mostra exemplos das justificativas apontadas por esses estudantes a respeito do bom e do mau professor, classificadas nas categorias eleitas para a execução deste trabalho, segundo Jules & Kutnick (1997), com modificações.

CATEGORIA	BOM PROFESSOR	MAU PROFESSOR
1- Características físicas e pessoais do professor	"Porque ele era muito legal e paciente com a turma."	"...porque eram chatas e implicantes..."
	"...além de bonita..."	"...a matéria era muito legal mais ela uma chatice, monótona..."
	"...é muito extrovertida e engraçada."	"Ela era preconceituosa e se achava superior aos outros."
	"Se mostrou compreensivo e flexível em relação às suas decisões."	"...além de ser grosso e estúpido ele cheira mal"
2- Qualidade do relacionamento entre o aluno e o professor	"...ele nos compreendia."	"Péssimo relacionamento com os alunos."
	"...a professora era muito amiga da turma..."	"...era muito ignorante com os alunos..."
3- Controle do comportamento dos alunos pelo professor	"Porque ele mantinha a ordem em sala sem sequer levantar a voz."	"Porque ela briga muito e explica pouquíssimo."
4- Descrições dos processos de ensino	"Dava aulas sem complicação, explicava bem a matéria e a aula não se tornava chata."	"...porque ele só chegava em sala e mandava a gente abrir o livro e estudar, isso o ano todo."
	"Pois ela dava uma aula divertida, a gente pegava mais a matéria. Muito melhor que decoraba."	"Sua aula era muito monótona e isso atrapalhava a nossa capacidade de aprender."
	"Porque o jeito que ele ensina é diferente, parece que nos encanta"	"...não sabia explicar e botava matéria na P.U. e P.D. que não dava em sala de aula."
5- Atributos relativos a produtos ou resultados do trabalho do professor	"...de português, porque além de dar as aulas mais descontraídas, ele contava histórias e dava ensinamentos sobre a vida."	"Por que ela humilhava os Brasileiros e dizia que nós (Brasileiros) não gostamos de trabalhar."
	"...ela que nos deixou com mais bagagem, para a 1º série, o que está nos ajudando muito."	"Ele sempre faltava e aí não tinha futebol."
6- Gosta do professor em questão por gostar da matéria (Bom professor)	"Porque eu gosto de geografia."	-----
7- Não gosta da matéria, mas gosta do professor (Bom professor)	"Porque apesar de História ser uma das matérias que gosto menos, sua aula era uma das melhores..."	-----
6- Não gosta da matéria em questão (Mau professor)	-----	"Porque eu odeio geometria..."

TABELA I. Citações emblemáticas de alunos e alunas de ensino fundamental, em relação às categorias de análise, no que diz respeito as suas opiniões sobre o bom e o mau professor.

4.1.1 - Análise quantitativa das respostas relativas ao bom e ao mau professor obtidas dos estudantes do ensino fundamental

Neste nível de ensino foram citados bons e maus professores, tendo sido selecionados para serem entrevistados aqueles com 10% ou mais das citações.

O número de respostas por série e o número de professores com o maior número de citações encontram-se na tabela II.

		5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
BOM PROFESSOR	Número total de citações	88	76	105	104
	Número de indivíduos citados	12	11	17	20
	Mais citado (≥ 10%)	02	02	03	02
MAU PROFESSOR	Número total de citações	85	81	87	99
	Número de indivíduos citados	15	13	16	22
	Mais citado (≥ 10%)	03	03	04	02

TABELA II. Número de respostas de alunos e alunas de ensino fundamental, em relação aos indivíduos citados como bons e maus professores.

Pode-se observar que, apesar de serem citados pelos estudantes, em média, de 15 a 16 professores diferentes, aproximadamente, tanto para os bons como para os maus professores, há um reduzido número de indivíduos que concentram um maior número de citações, em ambos os casos.

Isto pode indicar a possibilidade da existência de uma perspectiva de grupo no que tange a avaliação dos professores por parte de seus alunos, ou seja, alguns poucos professores parecem agradar ou desagradar igualmente o conjunto dos estudantes.

4.1.2 - Análise qualitativa das respostas relativas ao bom e ao mau professor obtidas dos estudantes do ensino fundamental

- **BOM PROFESSOR**

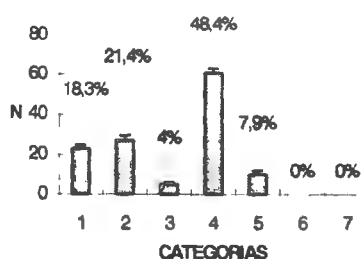
As respostas dos estudantes foram classificadas segundo as categorias apresentadas na tabela 1, no que tange ao bom professor.

As respostas dos alunos e alunas foram agrupadas, visto que a análise individual das respostas por sexo do estudante não mostrou diferença significativa em nenhuma das categorias analisadas, em todas as séries pesquisadas - $p > 0,05$ (Apêndice 2 – Tabela 1).

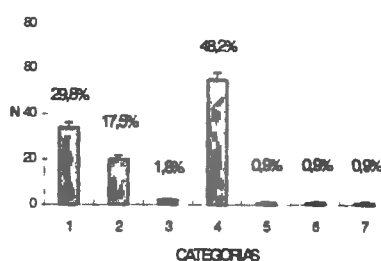
Procedeu-se, então, o somatório dos dados referentes aos dois sexos, visando estabelecer a categoria predominante, na visão dos estudantes, no que toca à definição do que seja um bom professor, com uma decorrente hierarquia de importância decrescente para as demais categorias de classificação das respostas, sendo o resultado observado nos gráficos da figura 2 compatível com a análise hierárquica realizada para as categorias de resposta dos estudantes nesse nível de ensino (Apêndice 2 – Dendograma 1).

A figura 2 mostra a representação desses resultados para todas as séries do ensino fundamental pesquisadas e analisadas em separado, onde N representa o número de respostas dadas em cada categoria.

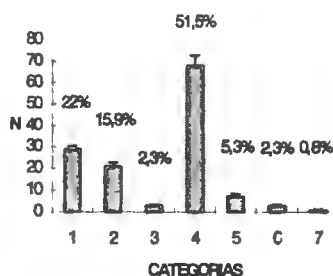
ENSINO FUNDAMENTAL - 5ª SÉRIE



ENSINO FUNDAMENTAL - 6ª SÉRIE



ENSINO FUNDAMENTAL - 7ª SÉRIE



ENSINO FUNDAMENTAL - 8ª SÉRIE

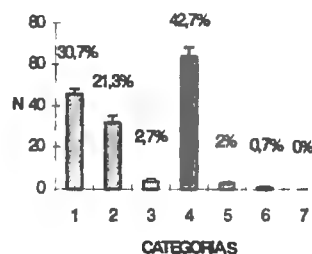


FIGURA 2. Representação dos números absolutos, com seus respectivos desvios padrões, e dos percentuais relativos ao somatório das respostas de alunos e alunas quanto às categorias analisadas para o bom professor:

- 1 – Características Físicas e Pessoais do Professor; 2 – Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno; 3 – Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor; 4 – Descrições do Processo de Ensino; 5 – Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor; 6 – Gosta do Professor em Questão por Gostar da Matéria; 7 – Não Gosta da Matéria, mas Gosta do Professor

Os resultados das diferentes séries foram reunidos, em função de não haver diferença significativa entre os perfis obtidos no que tange ao bom professor, em cada uma das séries do ensino fundamental - $p > 0,05$ (Apêndice 2 – Tabela 3).

Tal procedimento permitiu observar o comportamento de resposta considerado o total do nível de ensino fundamental e, dada a similaridade entre os perfis das diferentes séries, permitiu considerá-las como um conjunto consonante no caso desse estudo.

A figura 3 mostra a representação dos totais relativos ao conjunto de séries do ensino fundamental pesquisadas.

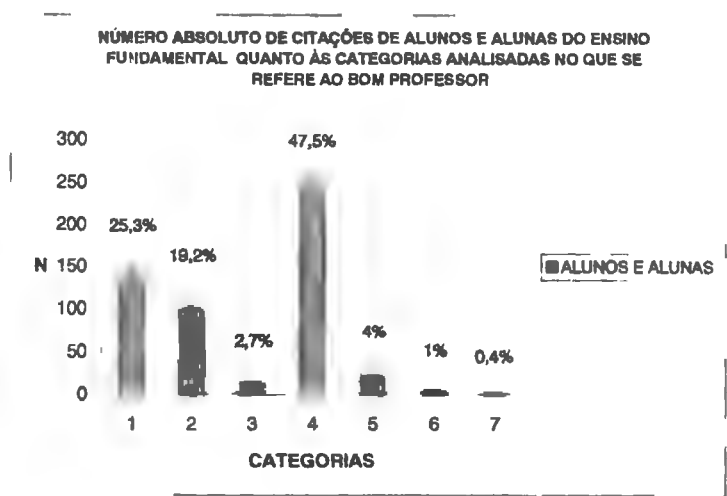


FIGURA 3. Representação dos números absolutos, com seus respectivos desvios padrões, e dos percentuais relativos ao somatório das respostas de alunos e alunas de todas as séries quanto às categorias analisadas:

- 1 – Características Físicas e Pessoais do Professor;
- 2 – Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno;
- 3 – Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor;
- 4 – Descrições do Processo de Ensino;
- 5 – Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor;
- 6 – Gosta do Professor em Questão por Gostar da Matéria;
- 7 – Não Gosta da Matéria, mas Gosta do Professor

A análise da figura 3 nos permite dizer que a categoria 4, “Descrições do Processo de Ensino”, se destaca em relação às demais (Apêndice 2 – Dendograma 1). Tal resultado indica que a capacidade de apresentar o conteúdo de forma “dinâmica”, “divertida”, consistente, assimilável e envolvente

é aquela que tem maior importância em um bom professor, do ponto de vista do estudante.

Em seguida estão as categorias 1, 2 e 5, nesta ordem. A categoria 3 teve reduzida menção, ao lado das categorias 6 e 7, ao lado das quais pode ser alinhada a categoria 5, em função dos seus valores reduzidos (Apêndice 2 – Dendograma 1).

Tal resultado vem de encontro a outros, presentes em estudos com questionários normativos e interpretativos, onde predominam, como aspectos relacionados ao bom professor, a sua competência para ensinar e as características físicas e pessoais do professor, além do aspecto relacional (Taylor, 1962; Woods, 1976; Davies, 1978).

Nestes estudos, os bons professores são aqueles que explicam bem, têm amplo domínio do conteúdo e são bem organizados (Taylor, 1962; Woods, 1976; Entwistle, 1989). O estilo de ensino, bem como as matérias ensinadas, não são enfocados.

Em estudos com o método interpretativo, verifica-se que, ao lado da competência para ensinar, está o aspecto relacional, onde professores compreensivos e pacientes são mais valorizados (Kutnick & Jules, 1993).

Portanto, para muitos estudantes, predomina como característica mais importante em um bom professor a sua capacidade de dar uma aula cujo conteúdo a ser ensinado seja apresentado de forma didática e compreensível.

Em seu artigo de 1992, de Meis *et al.*, ao discutir as qualidades do melhor e do pior cientista na área da bioquímica e da biologia molecular, a partir das avaliações dos próprios cientistas, verifica que, para a maioria

destes, o critério de avaliação mais importante foi o desempenho em palestras e/ou apresentação de seminários. Os avaliadores justificaram as notas dadas aos colegas com base na clareza e na coerência percebidas durante a exposição dos dados.

Os cientistas que receberam as maiores notas foram aqueles que apresentaram uma história completa e consistente. Os cientistas que receberam as notas mais baixas foram aqueles que se perdem em detalhes e que efetuam apresentações confusas.

A segunda categoria apontada como mais importante, “Características Físicas e Pessoais do Professor”, tem como componente principal a menção freqüente do prazer do professor em dar aula e dele ser atencioso, paciente e acessível. O entusiasmo e a empatia do professor também são mencionados com destaque por estudantes britânicos e húngaros como foi verificado por Entwistle *et al* (1989). Tal conjunto de características também foi apontado por estudantes caribenhos em estudos sobre professores (Payne, 1987; Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick, 1997).

Nesta categoria, predominam, portanto, os aspectos pessoais como sendo importantes para os estudantes pesquisados. As raras referências às características físicas foram, porém, contundentes, incluindo questões relativas à higiene pessoal e insinuações de cunho sexual nas séries fronteiriças entre os níveis fundamental e médio.

O saber do professor não é mencionado pelas séries iniciais, surgindo raras menções a partir da última série deste nível de ensino apenas em relação ao mau professor. É possível que isto ocorra porque os alunos mais jovens

tendem a assumir *a priori* que o professor possui o necessário conhecimento para ocupar sua posição, não usando este critério, portanto, como fator diferencial para julgar o professor.

A aceitação da autoridade escolar e do contexto da escola como um todo é uma característica associada aos estudantes mais jovens e de classes iniciais (Woods, 1976).

A “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno” é lembrada em terceiro lugar e, considerando-se o aspecto interpessoal algo intrínseco ao exercício do magistério (Morrison & McIntyre, 1975, p. 11), é natural que a existência de um bom relacionamento seja considerada como um fator que contribui para caracterizar um bom professor, mesmo não sendo o principal.

A existência de pouca amizade entre o professor e o estudante pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem ao gerar resistência ao que é ensinado pelo professor em questão, enquanto que a excessiva preocupação com a amizade pode significar um menor compromisso por parte dos estudantes com a seriedade das tarefas necessárias ao aprendizado (Musgrove & Taylor, 1969, citado em Payne, 1987).

Mencionado com menor frequência, o aspecto “Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor” se refere à importância de o assunto tratado pelo professor estar relacionado com o cotidiano e o futuro do estudante, porém, apesar de sua importância, tal característica não se destaca como fundamental em um bom professor, segundo os dados aferidos neste trabalho, para os estudantes em questão.

Woods (1976), ao se reportar a estudos que buscam a percepção das conseqüências do trabalho do professor, a partir do ponto de vista de estudantes de níveis de ensino anteriores ao de graduação, menciona que há estudantes que “parecem não entender a questão perguntada a eles sobre como a escola poderia ajudar em seu lazer, maturidade e cidadania; enquanto seu fim vocacional [da escola] era relativamente compreendido”.

A categoria 3, “Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor”, quando mencionada, está associada a um controle exercido de forma equilibrada, em que o professor, sem se exceder, mantém o grupo de alunos sob controle, obtendo a colaboração necessária à condução da aula. Esta sensação não difere muito do que foi mencionado por Payne (1987) para o bom professor: “...permite a plena atividade em sala de aula enquanto ao mesmo tempo é capaz de manter a ordem.”.

Em estudos realizados com estudantes dos níveis de ensino fundamental e médio, o controle disciplinar por parte do professor foi mencionado, também, como item relevante (Taylor, 1962; Woods, 1976; Davies, 1978; Payne, 1987; Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick; 1997).

Porém, a forma como o controle deve ser exercido sofre modificações associadas à faixa etária do estudante, havendo uma tendência, a medida em que o estudante amadurece, de valorizar o controle disciplinar exercido através do diálogo e do incentivo à autodisciplina e não, tão somente, como resultado de rigor e rigidez por parte do professor (Taylor, 1962; Woods, 1976; Davies, 1978; Payne, 1987; Reynolds, 1992; Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick; 1997).

A categoria 6, “Gosta do Professor em Questão por Gostar da Matéria”, é muito pouco mencionada, o que sugere haver independência entre o julgamento relativo ao professor e à matéria que ele apresenta.

Por fim, a categoria 7, “Não Gosta da Matéria, mas Gosta do Professor”, é aquela de menor representatividade. Porém, suas implicações são importantes, na medida em que sugerem que um bom professor pode superar inclusive a possível aridez do assunto que ele tem que apresentar, além de contribuir para reforçar a proposta de que o gosto pelo professor e o gosto pela matéria são aspectos separados dentro do contexto educacional.

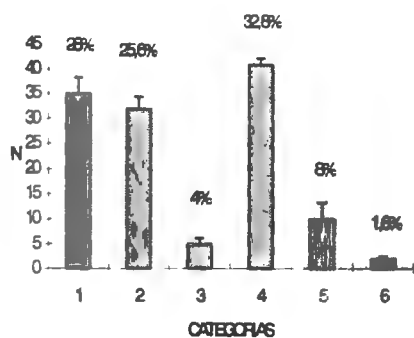
- **O MAU PROFESSOR**

As respostas dos estudantes foram igualmente classificadas segundo as categorias apresentadas na tabela 1, no que tange ao mau professor.

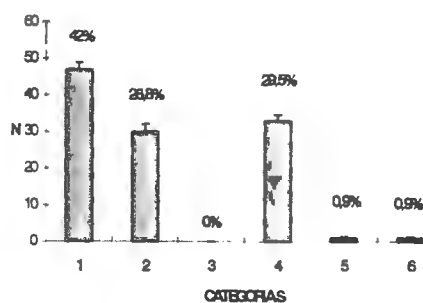
As respostas dos alunos e alunas foram agrupadas, visto que a análise das respostas por sexo do estudante também não mostrou diferença significativa em nenhuma das categorias analisadas, em todas as séries pesquisadas - $p > 0,05$ (Apêndice 2 – Tabela 2).

A figura 4 mostra a representação do somatório dos dados referentes aos dois sexos, visando estabelecer a categoria predominante, na visão dos estudantes, no que toca à definição do que seja um mau professor, nas séries do ensino fundamental pesquisadas.

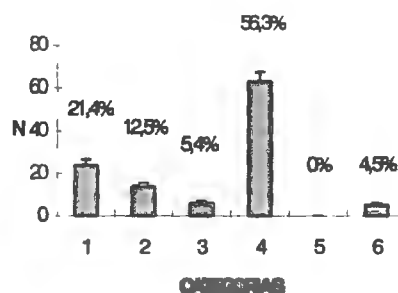
ENSINO FUNDAMENTAL - 5ª SÉRIE



ENSINO FUNDAMENTAL - 6ª SÉRIE



ENSINO FUNDAMENTAL - 7ª SÉRIE



ENSINO FUNDAMENTAL - 8ª SÉRIE

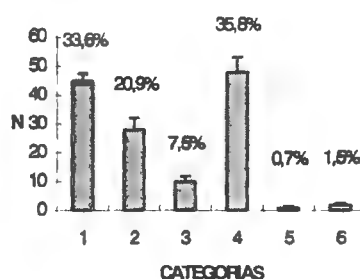


FIGURA 4. Representação dos números absolutos, com seus respectivos desvios padrões, e dos percentuais relativos ao somatório das respostas de alunos e alunas quanto às categorias analisadas para o mau professor:

1 – Características Físicas e Pessoais do Professor; 2 – Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno; 3 – Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor; 4 – Descrições do Processo de Ensino; 5 – Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor; 6 – Não Gosta da Matéria em Questão

Os resultados das diferentes séries foram reunidos, para tornar possível a apreciação do resultado do conjunto do ensino fundamental para o mau professor, apesar de haver diferença significativa entre os perfis obtidos em cada série desse nível de ensino, nas diversas categorias avaliadas - $p < 0,05$

(Apêndice 2 – Tabela 4). Tal diferença pode ser atribuída ao fato de a 7ª série apresentar um perfil diferente de resposta em relação às demais séries do ensino fundamental estudadas, pois, ao contrário dos estudantes das demais séries, os alunos da 7ª série mantiveram uma maior ênfase na categoria 4, “Descrições do Processo de Ensino”, em detrimento das categorias 1 e 2, “Características Físicas e Pessoais do Professor” e “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”, respectivamente, enquanto que os estudantes das outras séries desse nível de ensino magnificaram as categorias 1 e 2 em detrimento da categoria 4 especialmente (Apêndice 2 – Dendograma 3).

A figura 5 mostra a representação dos totais correspondentes ao conjunto de séries do ensino fundamental pesquisadas.

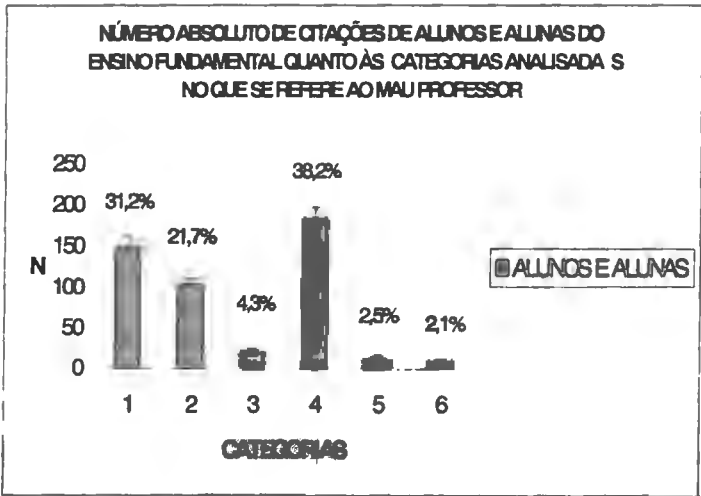


FIGURA 5. Representação dos números absolutos, com seus respectivos desvios padrões, e dos percentuais relativos ao somatório das respostas de alunos e alunas de todas as séries quanto às categorias analisadas:

1 – Características Físicas e Pessoais do Professor; 2 – Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno; 3 – Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor; 4

– Descrições do Processo de Ensino; 5 – Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor; 6 – Não Gosta da Matéria em Questão

A análise da Figura 5 nos permite dizer que a categoria 4, “Descrições do Processo de Ensino”, se destaca em relação às demais. Em seguida estão as categorias 1, 2, 3, 5 e 6 nesta ordem, estando as duas últimas no mesmo patamar. As categorias 1 e 2 podem constituir um subgrupo, enquanto que as categorias 3, 5 e 6 podem constituir um outro subgrupo, em função de seus valores se encontrarem em níveis semelhantes, considerando-se cada um dos subgrupos citados (Apêndice 2 – Dendograma 2).

Com isso, pode-se verificar, também no que diz respeito ao mau professor, uma hierarquia decrescente de preferência quanto às categorias analisadas, que é bastante semelhante a que ocorre no caso do bom professor.

Tal resultado indica que a capacidade de ministrar uma boa aula, organizada, compreensível e didática, que leve o estudante a aprender o conteúdo apresentado, é, mais uma vez, de grande importância. A incapacidade, por parte do professor, de realizar tal feito faz com que o estudante considere o indivíduo em questão um mau professor, ou, segundo de Meis *et al.* (1992), um mau cientista.

O aspecto relacionado às “Características Físicas e Pessoais do Professor”, segunda categoria mais citada, tem como destaque qualidades pessoais tais como ser grosseiro, chato, e arrogante, não respeitando a opinião do estudante, além de faltoso e visivelmente desinteressado em dar aula.

As características negativas citadas acima também foram apontadas por estudantes caribenhos, que destacam seus professores impopulares como rudes e desrespeitosos (Newton, 1986, citado por Payne, 1987; Payne; 1987).

O reduzido número de referências ao saber do professor, presentes apenas na última série desse nível de ensino, ilustra como este aspecto não é determinante, na visão dos estudantes, para a caracterização do mau professor, apesar de se evidenciar com maior facilidade quando o processo de ensino-aprendizagem não se realiza a contento sob o ponto de vista do estudante.

O surgimento desse tipo de observação apenas na série terminal do ensino fundamental pode sugerir uma relação entre o amadurecimento do indivíduo e sua capacidade de questionamento da realidade que o cerca (Woods, 1976; Darom & Rich, 1988; Entwistle *et al*, 1989; Kutnick & Jules, 1993).

Houve apenas duas menções ao saber do professor, uma negativa (não tem conhecimento) e outra positiva (tem conhecimento, mas não passa) em um universo de quarenta e cinco respostas, para a primeira categoria "Características Físicas e Pessoais do Professor", ou seja , menos de 0,5 % do total.

A ocorrência de uma citação de grande cultura de um mau professor sugere uma menor importância do aspecto grau de conhecimento, frente aos demais, no que tange à definição do mau professor, pois, mesmo sendo o estudante capaz de reconhecer que o professor detém grande conhecimento, a percepção de que este mesmo professor não consegue dar uma boa aula,

não sendo capaz de passar seu conteúdo aos estudantes, faz com que o estudante o considere um mau professor.

É interessante notar, entretanto, que a participação da categoria 1 na definição do mau professor aumentou, em comparação com o que se observa no caso do bom professor (Apêndice 2 – Dendogramas 1 e 2). Isso leva à sugestão de que, para os estudantes, as características pessoais são um fator que ganha magnitude quando comprometem a realização de um ambiente proveitoso de aprendizado.

A ocorrência, em terceiro lugar, da categoria 2, “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”, reforça a importância da competência do professor para ensinar, apesar da importância inerente do aspecto relacional, como já mencionado.

Verifica-se, também, que a categoria 2 ganha magnitude na definição do mau professor em comparação com o que ocorre no caso da definição do bom professor (Apêndice 2 – Dendogramas 1 e 2), sendo possível sugerir que a resistência ao aprendizado gerada pela inimizade possa ser mais contundente do que o descompromisso do estudante com as tarefas escolares que o excesso de amizade possa causar.

Da mesma forma como foi sugerido para a categoria discutida anteriormente, a questão do relacionamento se torna mais preponderante sem a contrapartida da realização de um ambiente que enseje o aprendizado.

A maior presença da categoria 3, “Controle do Comportamento do Aluno pelo Professor”, que passa a ocupar o quarto lugar (4,3%) no caso do mau professor, enquanto que, no caso do bom professor, ocupava o quinto lugar

(2,7%), também pode ser ressaltada e sugere uma explicação semelhante a que foi proposta para as categorias mencionadas em segundo e terceiro lugar para o mau professor. Ou seja, também as questões disciplinares parecem ganhar magnitude em face da dificuldade em se obter um ambiente de aprendizado satisfatório nos demais aspectos.

Porém, no caso da categoria 3, é importante mencionar que as críticas dos alunos foram equilibradas no sentido de apresentar o mau professor tanto como sendo aquele indivíduo extremamente rígido e estrito e até mesmo injusto, como, também, sendo aquele indivíduo que não consegue controlar a turma e, portanto, se torna incapaz de desenvolver sua aula.

Estes dois aspectos antagônicos relativos ao papel disciplinador do professor mau ou impopular também foram mencionados pelos estudantes pesquisados por Payne (1987).

No que toca à categoria 5, que assume, então a quinta posição, é possível verificar um declínio de importância relativa dessa categoria em comparação com o que ocorre com o bom professor, onde as menções a esta mesma já foram bastante reduzidas.

Isso sugere que as conseqüências do trabalho do professor não constituem um aspecto predominante na visão dos estudantes, quando estes são solicitados a justificar suas escolhas relativas a bons e maus professores.

Finalmente, a categoria 6, “Não Gosta da Matéria em Questão”, que apresenta uma representatividade tão baixa quanto a da categoria 5, reforça a sugestão de que o apreço pelo assunto tratado e o apreço pelo professor são aspectos basicamente independentes.

4.2 - O Bom e o Mau Professor na Ótica dos Estudantes do Ensino Médio

A análise das respostas dadas pelos estudantes foi precedida da comparação entre o número de alunos e de alunas respondentes. A figura 6, que representa o número de alunos e alunas entrevistados no ensino médio, indica haver um número maior de meninas do que de meninos nas séries pesquisadas, o que se coaduna com uma tendência nacional, em se tratando do ensino médio, segundo Sampaio *et al* (2000). Porém, dada a verificação da homogeneidade no padrão de resposta de meninos e meninas, a diferença numérica existente entre os dois grupos, em princípio, não acarretou problemas em relação à discussão dos resultados obtidos.



FIGURA 6. Representação do número total de alunos e alunas das séries de ensino médio.

O questionário aplicado aos estudantes das três séries deste nível de ensino foi igual ao utilizado com os estudantes do ensino fundamental, solicitando aos estudantes do ensino médio a discriminação de seus bons e maus professores, acompanhada da indicação da matéria ministrada pelo professor e de justificativa a respeito da escolha (Anexo III).

A tabela III mostra exemplos das justificativas apontadas por esses estudantes a respeito do bom e do mau professor, classificadas nas categorias eleitas para a execução deste trabalho, segundo Jules & Kutnick (1997), com modificações.

CATEGORIA	BOM PROFESSOR	MAU PROFESSOR
1 – Características físicas e pessoais do professor	"...é divertida e amiga."	"... porque é uma professora antipática chata, falsa, etc."
	"...pois é uma pessoa culta, inteligente e que sabe 'passar' uma vontade de aprender."	"...é uma pessoa extremamente grosseira."
	"...se expressa bem e possui ótimo gabarito, muito culta."	"Porque ele é ignorante, intransigente..."
2 – Qualidade do relacionamento entre o professor e o aluno	"Independente da matéria, os professores que são nossos amigos, a tendência é gostar mais deles."	"Péssimo relacionamento com os alunos."
3 – Controle do comportamento dos alunos pelo professor	"...sabe dar lição de moral na turma."	"...não sabe se impor."
4 – Descrições dos processos de ensino	"Eram aulas descomplicadas, explicações importantes, prendia a atenção sem deixar a aula monótona."	"A matéria pode até ser fácil, mas o professor não explica nada a aula é monótona causando o desinteresse pela matéria."
	"...pois além de dar o conteúdo de maneira assimilável, ele faz uma aula engraçada e divertida."	"...nunca explicou absolutamente nada, jogava a matéria no quadro, não tirava as dúvidas, enfim, não a suportava."
	"A professora sabe explicar muito bem a matéria com bastante clareza."	"...ele não explica a matéria de uma maneira clara. Ele só fala o que tem no livro. Ele é submisso ao Feltre."
5 – Atributos relativos a produtos ou resultados do trabalho do professor	"Vejo as leis da física sendo aplicadas em meu cotidiano, acho isso muito interessante. Se os jogadores de futebol e de sinuca tivessem noções de física e geometria certamente eles seriam muito melhores."	"...química, pois ao contrário do professor de física, ele não mostra a aplicação da química no cotidiano."
6 – Gosta do professor em questão por gostar da matéria (Bom professor)	"...além do mais eu gosto de literatura."	_____
7-Não gosta da matéria, mas gosta do professor (Bom professor)	"Apesar de não gostar de história, gosto da professora."	_____
6-Não gosta da matéria em questão (Mau professor)	_____	"Porque eu não gosto de inglês..."
	_____	"...não gosto de matemática."

TABELA III. Citações emblemáticas de alunos e alunas de ensino médio, em relação às categorias de análise, no que diz respeito às suas opiniões sobre o bom e o mau professor.

4.2.1. Análise quantitativa das respostas relativas ao bom e ao mau professor obtidas dos estudantes do ensino médio

Neste nível de ensino, da mesma forma, foram citados bons e maus professores, tendo sido selecionados para serem entrevistados aqueles com 10% ou mais das citações.

O número de respostas por série e o número de professores com o maior número de citações encontram-se na tabela IV.

		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE
BOM PROFESSOR	Número total de citações	105	382	403
	Número de indivíduos citados	36	43	26
	Mais citado (≥ 10%)	02	01	04
MAU PROFESSOR	Número total de citações	89	344	266
	Número de indivíduos citados	33	45	26
	Mais citado (≥ 10%)	01	02	03

TABELA IV. Número de respostas de alunos e alunas de ensino médio, em relação aos indivíduos citados como bons e maus professores.

Pode-se observar que, apesar de serem citados pelos estudantes entre 26 e 45 professores diferentes, consideradas as três séries, tanto para os bons como para os maus professores, há um reduzido número de indivíduos que concentram um maior número de citações, em ambos os casos.

Da mesma forma como foi observado nos resultados obtidos com os estudantes do ensino fundamental, isto pode indicar a possibilidade da existência de uma perspectiva de grupo no que tange a avaliação dos professores por parte de seus alunos.

4.2.2. Análise qualitativa das respostas relativas ao bom e ao mau professor obtidas dos estudantes do ensino médio

- **BOM PROFESSOR**

As respostas dos estudantes foram classificadas segundo as categorias apresentadas na tabela III, no que tange ao bom professor.

As respostas dos alunos e alunas foram agrupadas, visto que a análise das respostas por sexo do estudante não mostrou diferença significativa em nenhuma das categorias analisadas, em todas as séries pesquisadas - $p > 0,05$ (Apêndice 2 – Tabela 5).

Este resultado se coaduna com o que foi encontrado no ensino fundamental, permitindo, como feito anteriormente, a realização do somatório dos dados referentes aos dois sexos.

Tal procedimento foi realizado visando estabelecer a categoria predominante, na visão dos estudantes, no que tange à definição do que seja um bom professor, com uma decorrente hierarquia de importância decrescente para as demais categorias de classificação das respostas, sendo o resultado observado nos gráficos da figura 7 compatível com a análise hierárquica realizada para as categorias de resposta dos estudantes nesse nível de ensino (Apêndice 2 – Dendograma 4).

A figura 7 mostra a representação desses resultados para todas as séries do ensino médio pesquisadas.

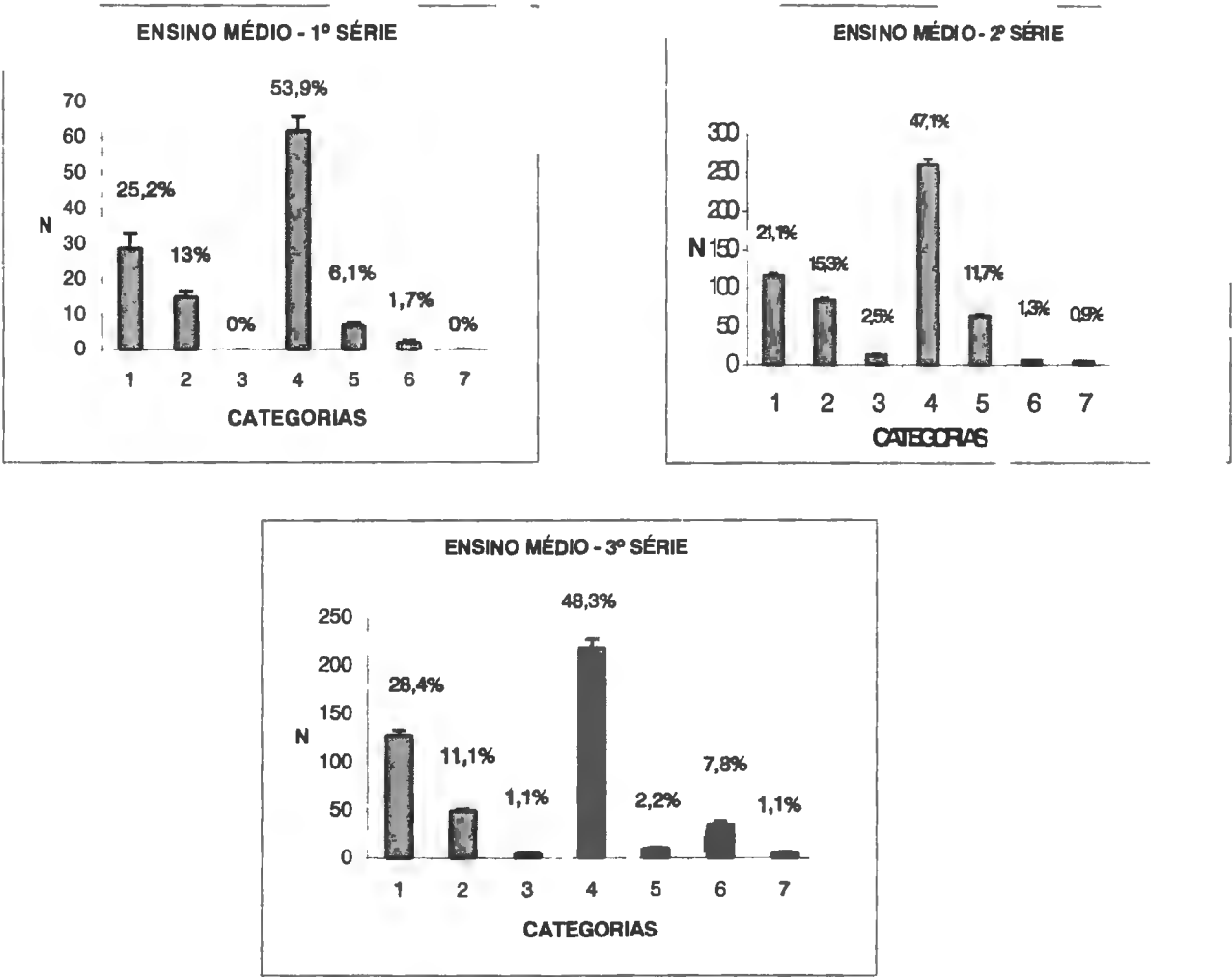


FIGURA 7. Representação dos números absolutos, com seus respectivos desvios padrões, e dos percentuais relativos ao somatório das respostas de alunos e alunas quanto às categorias analisadas para o bom professor:

- 1 – Características Físicas e Pessoais do Professor;
- 2 – Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno;
- 3 – Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor;
- 4 – Descrições do Processo de Ensino;
- 5 – Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor;
- 6 – Gosta do Professor em Questão por Gostar da Matéria;
- 7 – Não Gosta da Matéria, mas Gosta do Professor

Os resultados das diferentes séries foram reunidos, para tornar possível a apreciação do resultado do conjunto do ensino médio para o bom professor, apesar de haver diferença significativa entre os perfis obtidos em cada série desse nível de ensino, nas diversas categorias avaliadas - $p < 0,05$ (Apêndice 2 – Tabela 7). Tal diferença pode ser atribuída ao fato de a 2ª série apresentar um perfil diferente de resposta em relação às demais séries do ensino médio estudadas, pois, ao contrário dos estudantes das demais séries, os alunos da 2ª série deram uma maior ênfase nas categorias 5, Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor, 3, Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor, e 2, “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”, em detrimento da categoria 1, “Características Físicas e Pessoais do Professor”, especialmente, enquanto que os estudantes das outras séries desse nível de ensino magnificaram a categoria 1 em detrimento das categorias 2, 3 e 5 especialmente (Apêndice 2 – Dendograma 6).

A figura 8 mostra a representação dos totais relativos ao conjunto de séries do ensino médio pesquisadas.

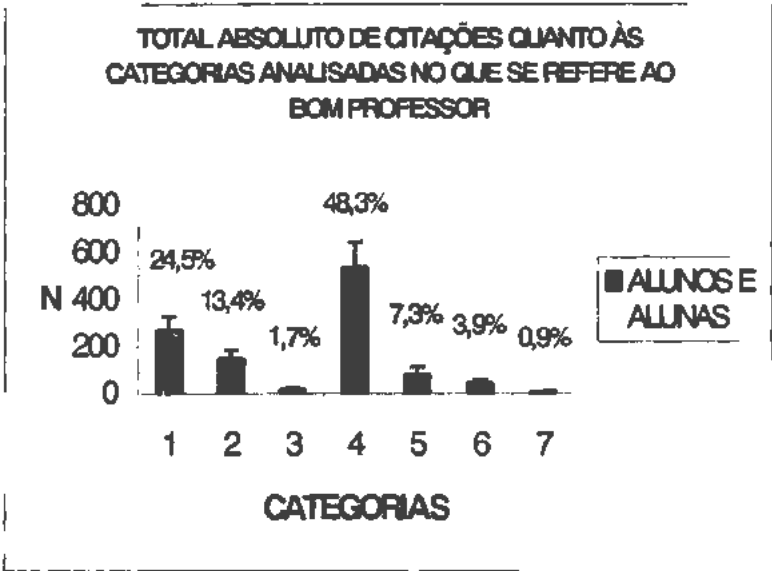


FIGURA 8. Representação dos números absolutos, com seus respectivos desvios padrões, e dos percentuais relativos ao somatório das respostas de alunos e alunas de todas as séries quanto às categorias analisadas:

1 – Características Físicas e Pessoais do Professor; 2 – Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno; 3 – Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor; 4 – Descrições do Processo de Ensino; 5 – Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor; 6 – Gosta do Professor em Questão por Gostar da Matéria; 7 – Não Gosta da Matéria, mas Gosta do Professor

A análise da figura 8 nos permite dizer que a categoria 4, “Descrições do Processo de Ensino”, se destaca em relação às demais. Tal resultado indica, como visto para o nível de ensino fundamental, que a forma de apresentar o conteúdo é a característica que tem maior importância em um bom professor, do ponto de vista do estudante.

Em seguida estão as categorias 1, 2, 5, 6, 3 e 7, nesta ordem, podendo as categorias 2 e 5 constituírem um subgrupo e as categorias 3, 6 e 7 constituírem outro subgrupo, em função da proximidade dos valores percentuais das categorias pertencentes a cada um dos subgrupos propostos (Apêndice 2 – Dendograma 4).

Tal resultado apresenta consonância com os resultados encontrados no nível de ensino fundamental, onde o padrão de resposta foi bastante semelhante, com o destaque da categoria 4, “Descrições do Processo de Ensino”, em ambos os níveis de ensino. As categorias 3, “Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor”, 6, “Gosta do Professor em Questão por Gostar da Matéria”, e 7, “Não Gosta da Matéria, mas Gosta do Professor”, ocupam nos dois níveis de ensino um mesmo subgrupo, pois

apresentam, tanto no nível de ensino fundamental como no médio, valores percentuais reduzidos. As diferenças entre esses dois níveis de ensino, no que tange ao bom professor, se referem às relações entre as categorias citadas e as categorias 1, “Características Físicas e Pessoais do Professor”, 2, “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”, e 5, “Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor”, que, no ensino fundamental se mostram agrupadas de forma que a 1 e a 2 pertencem ao mesmo subgrupo, enquanto que a 5 está associada ao subgrupo das categorias 3, 6 e 7 (Apêndice 2 – Dendograma 1). No caso do ensino médio, a categoria 1 está isolada das demais, enquanto que a 2 e a 5 se encontram reunidas no mesmo subgrupo (Apêndice 2 – Dendograma 4). Tal situação é uma possível explicação para o fato de o teste de χ^2 entre esses dois níveis de ensino apresentar diferença significativa - $p < 0,05$ (Apêndice 2 – Tabela 13).

Em seu estudo, Payne (1987) não encontrou diferença significativa entre grupos de diferentes idades quanto a sua opinião a respeito do professor popular em alguns aspectos de seu trabalho similares às categorias “Descrições do Processo de Ensino”, “Características Físicas e Pessoais do Professor” e “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”. Porém, no estudo de Payne (1987), as características físicas e pessoais apresentaram maior preponderância, o que não se deu com os estudantes pesquisados nesta tese, onde, apesar das diferenças entre os níveis de ensino, manteve-se a preponderância da categoria 4, “Descrições do Processo de Ensino”, como a característica mais importante na escolha do bom professor, seguida das categorias 1, “Características Físicas e Pessoais do Professor”, e 2, “Qualidade

do Relacionamento entre Professor e Aluno”, agrupadas ou não (Apêndice 2 – Dendogramas 1 e 4).

Portanto, os comentários feitos quando da apresentação dos resultados anteriores, referentes ao ensino fundamental, são válidos para os resultados que dizem respeito ao nível de ensino médio no que tange às categorias 4, 1 e 2.

É interessante comentar, entretanto, que o aspecto de estimular a participação do estudante durante a aula, aproveitando suas contribuições torna-se mais presente no nível de ensino médio, no que tange a característica 4, “Descrições do Processo de Ensino”, que foi a mais citada. Este tipo de comportamento também foi observado por Kutnick & Jules (1993).

Em relação à segunda categoria apontada como mais importante, “Características Físicas e Pessoais do Professor”, os estudantes do nível médio fazem referência exclusivamente a aspectos pessoais do professor, como ser paciente, ter dedicação ao que faz e ser educado, ao contrário do que foi observado no nível fundamental, onde houve referências a características físicas, propriamente ditas.

Estes aspectos também estão presentes no estudo de Payne (1987) com estudantes caribenhos sobre os professores populares e impopulares, sendo o aspecto da paciência o mais citado. Porém, os estudantes de todas as idades pesquisados por Payne (1987) colocaram uma ênfase notável nas características físicas do professor.

Em outro estudo, também realizado com estudantes caribenhos, Kutnick & Jules (1993) observaram que os estudantes mais jovens eram mais

freqüentes na menção de características físicas, enquanto que os estudantes mais velhos se detinham de forma praticamente exclusiva nas características pessoais do professor. O resultado obtido por esses autores se apresenta mais próximo do que foi observado com os estudantes pesquisados nesta tese.

O saber do professor passa a ser mencionado com mais freqüência, ocorrendo quatro menções a esta característica para o bom professor na 1ª série, dez na 2ª série e seis na 3ª série deste nível de ensino.

É possível que isto ocorra porque os alunos mais velhos tendem a questionar mais intensamente a instituição escolar e seus agentes, além da experiência escolar mais intensa e o aumento da complexidade dos conteúdos levar o estudante a ser mais crítico em relação ao que o professor pode oferecer em termos do conteúdo a ser ministrado (Entwistle *et al*, 1989).

Woods (1976), Kutnick & Jules (1993) e Jules & Kutnick (1997) observaram esta tendência à mudança de visão do estudante, com maior menção do aspecto do saber do professor de forma progressiva das séries iniciais às séries finais.

No presente estudo, as menções ao saber do professor neste nível de ensino representam 7,3% total de respostas relativas à categoria 1, “Características Físicas e Pessoais do Professor”. Nos resultados relativos ao nível de ensino fundamental não houve menções ao saber do professor no caso do bom professor.

A “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno” é lembrada em terceiro lugar, como no ensino fundamental, porém pode-se notar que os estudantes pesquisados no nível de ensino médio mencionam esta categoria

com menor frequência (13,4%), de forma que esta apresenta uma participação percentual menor, qualitativamente, em relação ao conjunto de categorias relativas ao bom professor do que a que se observa no nível fundamental (19,2%), o que se evidencia na análise dos dendogramas 1 e 4, relativos, respectivamente, ao ensino fundamental e ao ensino médio, como discutido mais amplamente em parágrafos anteriores. Isto pode ter se dado em função dos estudantes respeitarem os professores capazes de equilibrar um bom relacionamento pessoal com uma capacidade efetiva de ensinar o conteúdo da disciplina que ele ministra (Payne, 1987; Reynolds, 1992).

Mencionado com menor frequência, o aspecto “Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor”, que se refere à importância de o assunto tratado pelo professor estar relacionado com o cotidiano e o futuro do estudante, apresenta uma relevância, em termos qualitativos, maior para os estudantes pesquisados no ensino médio (7,3%) do que para os estudantes do nível fundamental (4%), estando em quarto lugar em termos do número de respostas totais para ambos os níveis de ensino mencionados.

É possível que um maior reconhecimento da importância de tal característica, apesar de sua reduzida participação, se dê com o aumento da maturidade do estudante.

Quanto a este tipo de situação, Entwistle *et al* (1989) observou que estudantes mais jovens na Hungria tendem a considerar a escola mais irrelevante para as suas vidas do que os estudantes mais velhos.

Em quinto lugar se encontra a categoria 6, “Gosta do Professor em Questão por Gostar da Matéria”, sua baixa representatividade em face do todo

reforça a sugestão de haver independência entre o julgamento relativo ao professor e a matéria que ele apresenta.

A categoria 3, “Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor”, é mencionada em sexto lugar pelos estudantes do ensino médio pesquisados, representando 1,7% do total de respostas, enquanto que, para os estudantes do nível fundamental, esta categoria é mencionada em quinto lugar, representado 2,7% do total de respostas para o bom professor.

Verifica-se, portanto, que o aspecto disciplinar perde ainda mais importância a medida em que a faixa etária dos estudantes se eleva. Isto também foi verificado por Entwistle *et al* (1989), que observou que estudantes britânicos mais jovens consideravam mais freqüentemente o aspecto disciplinar na escola como um atributo relacionado à qualidade em suas percepções sobre os professores e a escola em comparação com seus colegas mais velhos.

Para os estudantes do ensino médio as menções a esta categoria também, como no ensino fundamental, estão associadas a um controle exercido de forma equilibrada, sem excessos por parte do professor, que obtém, assim, a colaboração necessária ao desenvolvimento de sua aula.

Além disso, como dito anteriormente, à medida em que o estudante amadurece, cresce a importância da autodisciplina do estudante no contexto escolar, o que pode contribuir para uma redução da presença do aspecto disciplinar como atributo do professor (Taylor, 1962; Woods, 1976; Davies, 1978; Payne, 1987; Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick; 1997).

Por fim, a categoria 7, “Não Gosta da Matéria, mas Gosta do Professor”, é aquela de menor frequência. Sua importância reside em reforçar a preponderância que a atuação de um bom professor pode assumir no contexto do processo de ensino-aprendizagem, ao superar as dificuldades impostas pelo assunto que cabe a ele apresentar. Além de reforçar a sugestão de que o gosto pelo professor e o gosto pela matéria são instâncias distintas dentro do contexto educacional.

- O MAU PROFESSOR

As respostas dos estudantes foram igualmente classificadas segundo as categorias apresentadas na tabela III.

As respostas dos alunos e alunas foram agrupadas, visto que a análise das respostas por sexo do estudante também não mostrou diferença significativa em nenhuma das categorias analisadas, em todas as séries pesquisadas - $p > 0,05$ (Apêndice 2 – Tabela 6).

Mais uma vez, torna-se possível agrupar as respostas dos alunos e das alunas com o objetivo de estabelecer a categoria prevalecente, no entender dos estudantes, relativa à definição do que seja um mau professor, com uma decorrente hierarquia de importância decrescente para as demais categorias de classificação das respostas.

A figura 9 mostra a representação desses resultados para todas as séries do ensino médio pesquisadas.

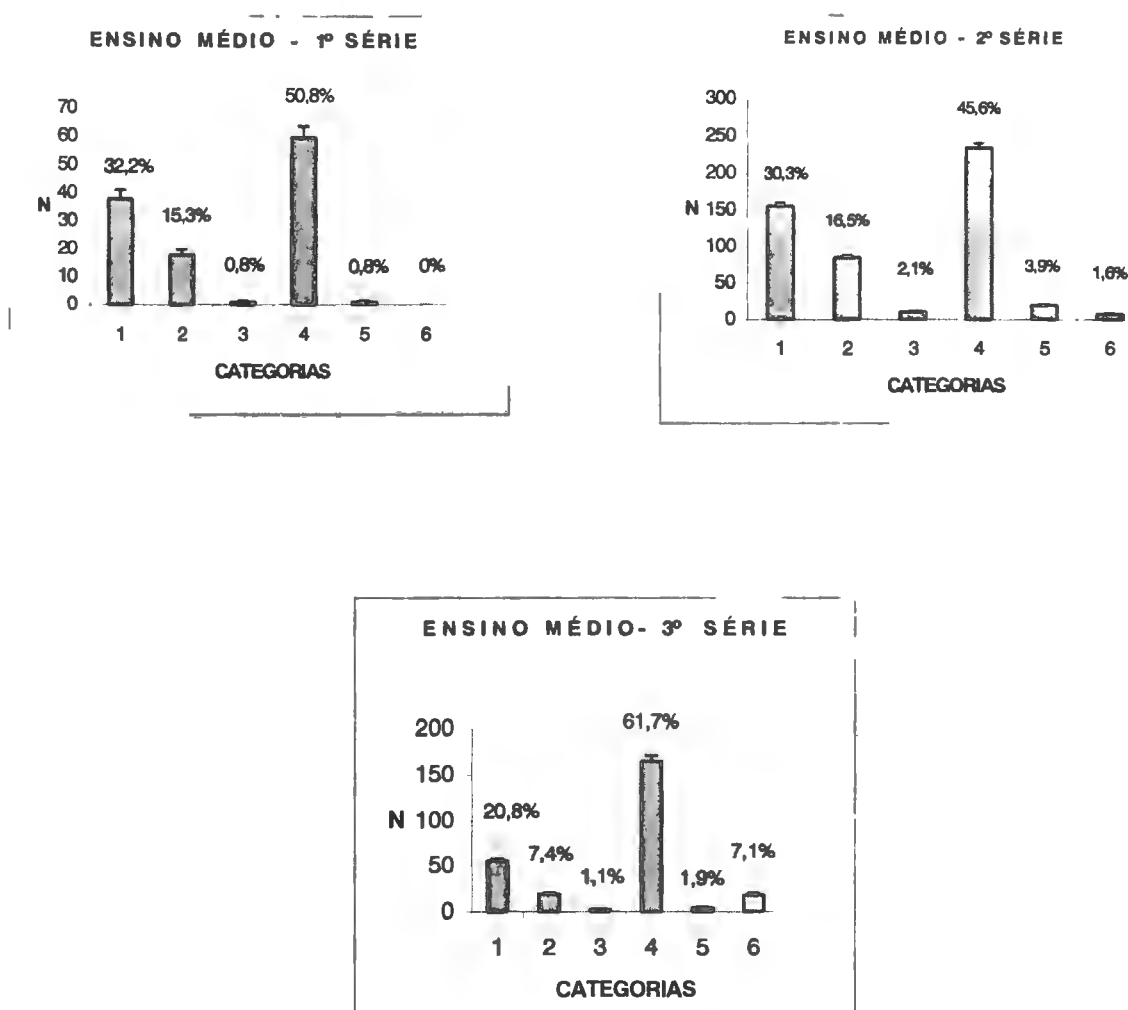


FIGURA 9. Representação dos números absolutos, com seus respectivos desvios padrões, e dos percentuais relativos ao somatório das respostas de alunos e alunas quanto às categorias analisadas para o mau professor:

1 – Características Físicas e Pessoais do Professor; 2 – Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno; 3 – Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor; 4 – Descrições do Processo de Ensino; 5 – Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor; 6 – Não Gosta da Matéria em Questão

Os resultados das diferentes séries foram reunidos, para tornar possível a apreciação do resultado do conjunto do ensino médio para o mau professor, apesar de haver diferença significativa entre os perfis obtidos em cada série

desse nível de ensino, nas diversas categorias avaliadas - $p<0,05$ (Apêndice 2 – Tabela 8). Tal diferença pode ser atribuída ao fato de a 3ª série apresentar um perfil diferente de resposta onde a categoria 4, “Descrições do processo de ensino”, encontra-se magnificada em detrimento das categorias 1, Características Físicas e Pessoais do Professor”, e 2, “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”, havendo também um certo destaque da categoria 6, “Não Gosta da Matéria em Questão” , com 7,1% das respostas, ao contrário do que ocorre como os perfis de resposta da 1ª e da 2ª séries, onde as categorias 1 e 2 ganham relevância em detrimento da categoria 4 e onde a categoria 6 tem valor de 0% para a 1ª série e valor de 1% para a 2ª série (Apêndice 2 – Dendograma 7).

A figura 10 mostra a representação dos totais relativos ao conjunto de séries do ensino médio pesquisadas.

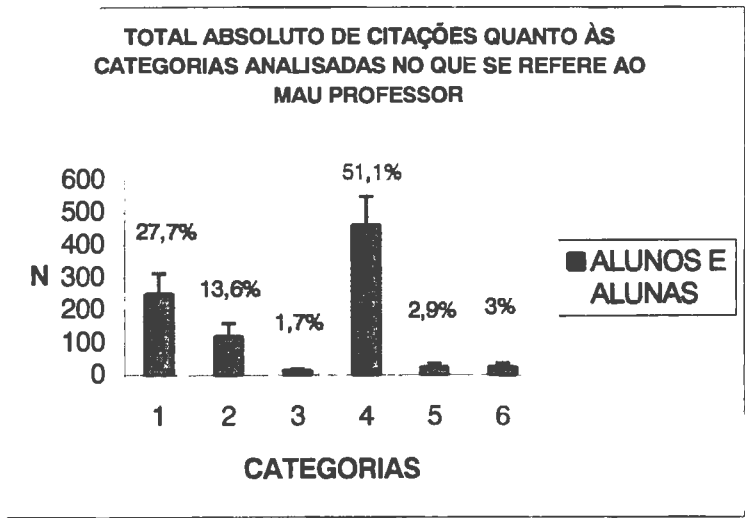


FIGURA 10. Representação dos números absolutos, com seus respectivos desvios padrões, e dos percentuais relativos ao somatório das respostas de alunos e alunas de todas as séries quanto às categorias analisadas:

1 – Características Físicas e Pessoais do Professor; 2 – Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno; 3 – Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor; 4 – Descrições do Processo de Ensino; 5 – Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor; 6 – Não Gosta da Matéria em Questão

A análise da figura 10 nos permite dizer que a categoria 4, “Descrições do Processo de Ensino”, se destaca em relação às demais. Em seguida estando as categorias 1, 2, 6, 5 e 3 nesta ordem, sendo as categorias 6 e 5 equivalentes. Tal perfil também pode ser depreendido a partir da análise dos resultados das séries em separado (figura 9), sendo os mesmos compatíveis com a análise hierárquica realizada para as categorias de resposta dos estudantes nesse nível de ensino, onde a categoria 4 se destaca, seguida das categorias 1 e 2, nessa ordem, e onde podemos reunir as categorias 3, 5 e 6 em um mesmo subgrupo, em função dessas categorias apresentarem uma maior proximidade entre seus reduzidos valores percentuais (Apêndice 2 – Dendograma 5).

Com isso, pode-se verificar, também no que diz respeito ao mau professor, uma hierarquia decrescente de preferência quanto às categorias analisadas, que é bastante semelhante a que ocorre no caso do bom professor nesse nível de ensino.

Tal resultado apresenta consonância com os resultados obtidos no nível de ensino fundamental, pois é possível verificar, como mencionado, a preponderância da categoria 4, “Descrições dos Processos de Ensino”,

também no caso da definição do mau professor, na visão dos estudantes do ensino médio. Porém, no caso do nível fundamental, as categorias 1 e 2 encontram-se reunidas em um mesmo subgrupo, enquanto que no nível médio essas categorias encontram-se separadas. Além disso, a relação de distância entre a categoria 4 e as categorias 1 e 2, que a seguem em uma hierarquia de importância, difere nos dois níveis de ensino, sendo mais notável no nível médio, visto que a categoria 2 não cresceu em importância para os estudantes do nível médio como ocorreu no caso do nível fundamental, para o mau professor (Apêndice 2 – Dendogramas 2 e 5). Tal situação pode ser uma explicação para o fato desses níveis de ensino apresentarem diferença significativa no teste de χ^2 - $p < 0,05$ (Apêndice 2 – Tabela 14).

A elucidação das particularidades envolvidas nas possíveis diferenças que possam existir entre as visões dos estudantes, como mencionado acima, dependeria da realização de novas investigações.

Tal resultado, sendo compatível com os resultados anteriores, fornece indícios de que a capacidade de ministrar uma boa aula, didaticamente bem conduzida, que permita ao estudante aprender o conteúdo apresentado, é uma característica que possui um valor muito grande, na opinião dos estudantes pesquisados.

A constância desta categoria como predominante sugere que este aspecto tem para os estudantes um valor que independe da idade e do nível de ensino em questão, sendo os comentários já feitos sobre as características relativas a esta categoria válidos para o conjunto dos resultados obtidos.

É oportuno comentar que, para os estudantes do ensino médio, passa a se tornar presente o aspecto de o mau professor apresentar o conteúdo como uma repetição do livro didático, não discutindo ou acrescentando nada às informações lá presentes. Estudantes caribenhos, no estudo de Payne (1987), também mencionaram este aspecto como sendo importante ao descrever o processo de ensino de professores populares como aqueles que ensinam “não apenas lendo a partir do livro” .

Payne (1987) também não encontrou diferença significativa no que tange à idade dos estudantes pesquisados quanto a aspectos similares de sua pesquisa relativos às categorias “Características Físicas e Pessoais do Professor”, “Descrições do Processo de Ensino” e “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”, no caso do professor impopular.

O segundo aspecto mais citado, “Características Físicas e Pessoais do Professor”, tem como destaque exclusivamente qualidades pessoais tais como ser grosseiro, chato, e intransigente, especialmente a primeira.

No estudo de Payne (1987), o aspecto da rudeza do professor impopular foi o mais presente nos relatos dos estudantes caribenhos pesquisados, sendo o desrespeito ao estudante o fator considerado mais importante pelas crianças e jovens da amostra quando da descrição das características dos professores menos queridos.

É interessante ressaltar que esta categoria não apresenta, no caso dos estudantes do ensino médio pesquisados nesta tese, um aumento marcante em sua representatividade em percentagem, considerado o conjunto das categorias, em comparando-se o bom e o mau professor (24,5/27,7%), como

ocorreu no caso do ensino fundamental, onde as características físicas e pessoais do professor ganharam maior destaque quando da definição do mau professor em comparação com a definição do bom professor para os estudantes do nível fundamental pesquisados (25,3/31,2%).

O saber do professor passa a ser mencionado com mais frequência neste nível de ensino também no caso do mau professor, ocorrendo duas menções a esta característica para o mau professor na 1º série, nove na 2º série e três na 3º série deste nível de ensino. Com isso, no presente estudo, as menções ao saber do professor neste nível de ensino representaram 5,6% do total de respostas relativas à categoria 1, “Características Físicas e Pessoais do Professor”, sendo um percentual ligeiramente menor do que o observado para o bom professor neste mesmo nível de ensino (7,3%). Nos resultados relativos ao nível de ensino fundamental as menções ao saber do mau professor representaram menos de 0,5 % do total das respostas para esta categoria.

O aumento do senso crítico e a crescente complexidade dos conteúdos estudados são aspectos que, também para o mau professor, podem levar o estudante a ser mais exigente em relação ao que o professor pode oferecer em termos da qualidade das aulas por ele ministradas, havendo uma tendência progressiva de aumento de referências ao saber do professor a medida que o estudante está a mais tempo na escola (Woods, 1976; Entwistle, 1989; Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick, 1997).

Das quatorze menções ao saber do professor, dez eram positivas (tem conhecimento, mas não passa) e quatro eram negativas (não tem

conhecimento) em um universo de duzentos e cinquenta respostas, para a primeira categoria “Características Físicas e Pessoais do Professor”, ou seja, 4% de menções positivas e 1,6% de menções negativas.

A ocorrência de citações de grande cultura relativas a maus professores vem, mais uma vez, reforçar a importância que a capacidade didática do professor assume no momento em que o estudante o classifica como bom ou mau professor. Ainda que o estudante reconheça que o professor detém grande conhecimento sobre a matéria que ele ministra, o fato dele não conseguir transmiti-lo faz com o estudante o classifique como um mau professor.

Quanto às citações relativas à ausência de conhecimento, é oportuno mencionar que o relevo que o estudante parece colocar na capacidade didática do professor não é absoluto, pois, ao se referir ao não saber do professor, o estudante expressa sua convicção de que o domínio dos conteúdos essenciais da disciplina que ministra é um pré-requisito básico para o exercício profissional satisfatório do professor.

A “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”, também para o mau professor, é mencionada em terceiro lugar pelos estudantes do nível médio, como no ensino fundamental, porém pode-se notar que os estudantes pesquisados no ensino médio mencionam esta categoria com menor frequência (13,6%), de forma que esta apresenta uma participação percentual menor, qualitativamente, em relação ao conjunto de categorias relativas ao mau professor do que a que se observa no nível fundamental (21,7%).

É interessante notar que não houve diferença na participação dessa categoria, seja na definição do bom ou do mau professor, no conjunto de respostas dado pelos estudantes pesquisados do ensino médio (13,4/13,6%), enquanto que, para o ensino fundamental, houve uma discreta elevação no percentual desta categoria no caso do mau professor (19,2/21,7%).

A ocorrência, em terceiro lugar, da categoria 2, “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”, contribui, mais uma vez, para reforçar a importância da competência do professor para ensinar, apesar da importância inerente do aspecto relacional, como já mencionado.

Em quarto lugar está a categoria 6, “Não Gosta da Matéria em Questão”, cuja representatividade é baixa não sendo significativamente diferente da representatividade da categoria 5, “Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor”. A reduzida participação destas categorias já era, de certa forma, esperada em função do comportamento de resposta do nível médio e do nível fundamental serem bastante semelhantes. Portanto, mais uma vez pode-se sugerir que o gosto pela matéria não parece intervir na apreciação que o estudante faz da atuação do professor, podendo um e outro tipo de julgamento, do professor e da matéria, serem considerados independentes.

Quanto à categoria 5, a redução de sua participação de 7,3%, no que tange ao bom professor, para 2,9% para o mau professor, semelhante ao que aconteceu no ensino fundamental, indica que o aspecto das conseqüências da atuação do professor para a vida do estudante não é percebido, talvez como deveria, dada a sua importância a longo prazo. Porém, a ausência deste tipo

de percepção em crianças e jovens não se restringe aos estudantes pesquisados nesta tese, já tendo sido observada por outros autores (Woods, 1976; Entwistle *et al*, 1989).

A categoria 3, “Controle do Comportamento do Aluno pelo Professor”, mencionada em último lugar, obedece à tendência já observada para o bom professor no ensino médio onde os estudantes mais velhos tendem a dar cada vez menos importância ao controle disciplinar exercido pelo professor em função da tendência dos jovens, a medida em que amadurecem, de adquirir maior autodisciplina (Taylor, 1962; Woods, 1976; Davies, 1978; Payne, 1987; Entwistle *et al*, 1989; Kutnick & Jules, 1993, Jules & Kutnick; 1997).

Também, para os estudantes pesquisados no ensino médio, no caso da categoria 3 para o mau professor, mais uma vez, as críticas feitas pelos estudantes o apresentaram como sendo um indivíduo extremamente rígido e injusto, como, também, sendo um indivíduo que não consegue controlar a turma não sendo capaz de desenvolver sua aula.

4.3 - O Bom e o Mau Professor na Ótica dos Estudantes do Ensino de Graduação

Antes de se proceder a análise das respostas dos estudantes, fez-se a verificação da existência ou não de diferença quanto às porcentagens de estudantes que responderam ao questionário aplicado.

A representação na figura 11 do número de alunos e alunas entrevistados no ensino de graduação indica haver um número maior de alunas do que de alunos nos cursos amostrados. Tal situação apresenta consonância com tendência verificada no ensino médio e se relaciona ao fato de que existe um maior contingente de jovens do sexo feminino chegando à universidade no Brasil, com 5,3% de jovens do sexo masculino contra 7,4% de jovens do sexo feminino entre 18 e 24 anos nesta situação, segundo Sampaio *et al* (2000).

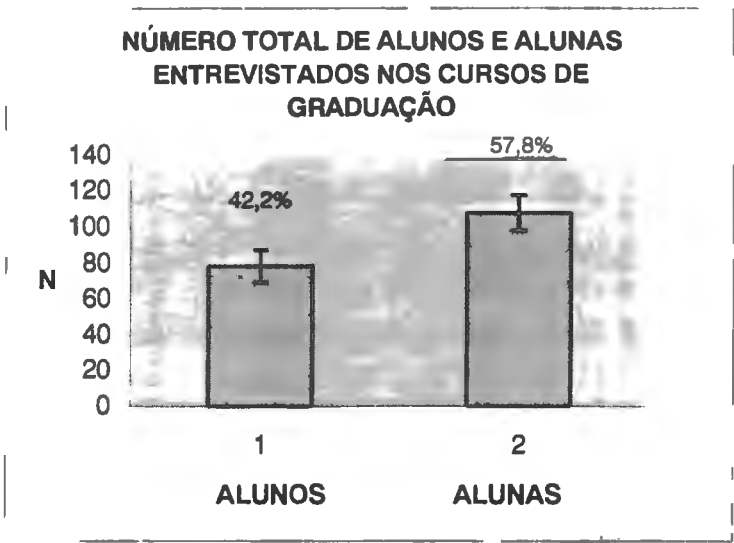


FIGURA 11. Representação do número total de alunos e alunas da amostra dos cursos de ensino de graduação.

Porém, dados relativos exclusivamente aos estudantes que realizaram o Provão (Exame Nacional de Cursos) em 1999 mostram haver dentre os formandos das universidades públicas uma predominância de jovens do sexo masculino (54,5% do total). Deve-se ressaltar, entretanto, que tais dados se referem a um grupo limitado, não refletindo o panorama total dos formandos em 1999 (Sampaio *et al* 2000).

Contudo, dada a verificação da homogeneidade no padrão de resposta de alunos e alunas, a diferença numérica existente entre os dois grupos, em princípio, não acarretou problemas em relação à discussão dos resultados obtidos.

O questionário aplicado aos estudantes dos cinco cursos pesquisados neste nível de ensino contava com duas perguntas, que solicitavam que os estudantes discriminassem seus bons e maus professores e as disciplinas que eles ministram, justificando suas escolhas (Anexo III).

A tabela V mostra exemplos das justificativas apontadas por esses estudantes a respeito do bom e do mau professor, classificadas nas categorias eleitas para a execução deste trabalho, segundo Jules & Kutnick (1997).

CATEGORIA	BOM PROFESSOR	MAU PROFESSOR
1 – Características físicas e pessoais do professor	“Muito paciente com os alunos no laboratório.”	“Arrogante.” “Grosseiro.” “Antipático.”
	“Engraçado.”	“Trata com desdém”
	“Conhece profundamente o assunto.”	“Não sabe a matéria nem sabe passar.”
2 – Qualidade do relacionamento entre o professor e o aluno	“Consegue manter uma boa relação com os alunos, sem deixar de cumprir o objetivo do professor; ensinar.”	“Péssimo relacionamento com a turma, tornava a matéria desinteressante e monótona.”
3 – Controle do comportamento dos alunos pelo professor	_____	_____
4 – Descrições dos processos de ensino	“Porque ele tinha a facilidade de transmitir o que ele sabia e fazia com que todos entendessem.”	“Sem dinâmica nenhuma, aula parada, só lê transparências.”
	“Todos sabem ministrar as aulas com recursos interessantes que prendem a atenção e fixam o conteúdo.”	“Todos transmitiam de forma inadequada o conteúdo sendo muito pouco didáticos não compreendendo o nível de conhecimento dos alunos e se adequando a eles.”
	“Suas aulas são dinâmicas e a matéria, que é na realidade ‘decoreba’, é ensinada sem cair na chatice.”	“Todos são professores sem didática alguma, não sabem passar conteúdo algum, e se eu aprendi algo da matéria, foi porque decorei o livro.”
	“Fez os alunos compreenderem bem a matéria.” “Explica bem.”	“Péssima didaticamente.” “Aula confusa, desorganizada.”
5 – Atributos relativos a produtos ou resultados do trabalho do professor	“Faz uma ‘englobação’ total da disciplina incentivando o aluno a ser um bom profissional com ética e amor.”	“Não explicaram a aplicação da teoria na prática de forma clara, tornando a matéria desinteressante.”

TABELA V. Citações emblemáticas de alunos e alunas de graduação, em relação às categorias de análise, no que diz respeito as suas opiniões sobre o bom e o mau professor.

Pode-se notar que, no caso do nível de graduação, as categorias acrescentadas à classificação original de Jules & Kutnick (1997) das justificativas dos estudantes em relação às suas escolhas dos bons e dos maus

professores não foram necessárias, pois não houve qualquer menção por parte dos estudantes de graduação pesquisados que pudesse ser classificada nas categorias “Gosta do Professor em Questão por Gostar da Matéria” e “Não Gosta da Matéria, mas Gosta do Professor”, para o bom professor, e “Não gosta da matéria em questão”, para o mau professor.

A ausência de tais categorias pode indicar uma dissociação entre o apreço que o estudante demonstra pela atuação do professor e o apreço pela matéria apresentada, reforçando a sugestão de que estas são características independentes.

Pode-se também argumentar que, para o estudante de graduação, as matérias cursadas estão relacionadas em maior ou menor grau à área de interesse eleita pelo estudante e, portanto, tais matérias teriam, *a priori*, menor risco de rejeição por parte do estudante. A consideração desta possibilidade igualmente contribui para a manutenção da sugestão de que gostar da matéria e gostar do professor em questão são aspectos distintos dentro da análise do processo de ensino-aprendizagem.

4.3.1. Análise quantitativa das respostas relativas ao bom e ao mau professor obtidas dos estudantes do ensino de graduação

Neste nível de ensino, da mesma forma, foram citados bons e maus professores, tendo sido selecionados para serem entrevistados aqueles com 10% ou mais das citações.

O número de respostas por série e o número de professores com o maior número de citações encontram-se na tabela VI.

		Biologia	Farmácia	Medicina	Microbiologia	Odontologia
BOM PROFESSOR	Número total de citações	103	83	76	39	25
	Número de indivíduos citados	26	25	16	10	12
	Mais citado (≥ 10%)	3	2	3	2	4
MAU PROFESSOR	Número total de citações	111	81	70	38	21
	Número de indivíduos citados	23	27	14	12	10
	Mais citado (≥ 10%)	3	3	5	3	5

TABELA VI. Número de respostas de alunos e alunas do ensino de graduação, em relação aos indivíduos citados como bons e maus professores.

Pode-se observar, então, que, apesar de serem citados pelos estudantes entre 10 e 27 diferentes professores, de forma aproximadamente equivalente tanto para bons como para maus, há um reduzido número de indivíduos que concentram um maior número de citações, em ambos os casos.

O fato das respostas individuais dos estudantes se concentrarem em um reduzido grupo de professores pode indicar a possibilidade da existência de uma perspectiva de grupo no que tange a avaliação dos professores por parte de seus alunos de graduação, da mesma forma como foi observado anteriormente para os níveis de ensino fundamental e médio.

4.3.2. Análise qualitativa das respostas relativas ao bom e ao mau professor obtidas dos estudantes do ensino de graduação

- BOM PROFESSOR**

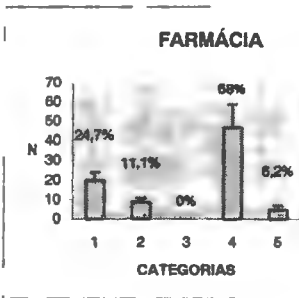
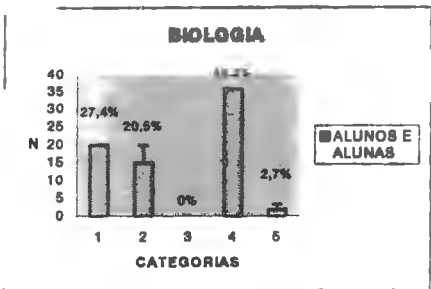
As respostas dos estudantes foram classificadas segundo as categorias apresentadas na tabela v, no que tange ao bom professor.

As respostas dos alunos e alunas foram agrupadas, visto que a análise das respostas por sexo do estudante não mostrou diferença significativa em nenhuma das categorias analisadas, em todos os cursos pesquisados considerados como um todo - $p>0,05$ (Apêndice 2 – Tabela 9).

Este resultado se coaduna com o que foi encontrado nos ensinos fundamental e médio, permitindo, como feito anteriormente, a realização do somatório dos dados referentes aos dois sexos. Taylor (1962) também não observou diferença significativa entre as opiniões de meninos e meninas em diferentes níveis de ensino.

O somatório das respostas foi realizado visando estabelecer a categoria predominante, na visão dos estudantes, no que tange à definição do que seja um bom professor, com uma decorrente hierarquia de importância decrescente para as demais categorias de classificação das respostas.

A figura 12 mostra a representação desses resultados para cada um dos cursos do ensino de graduação pesquisados.



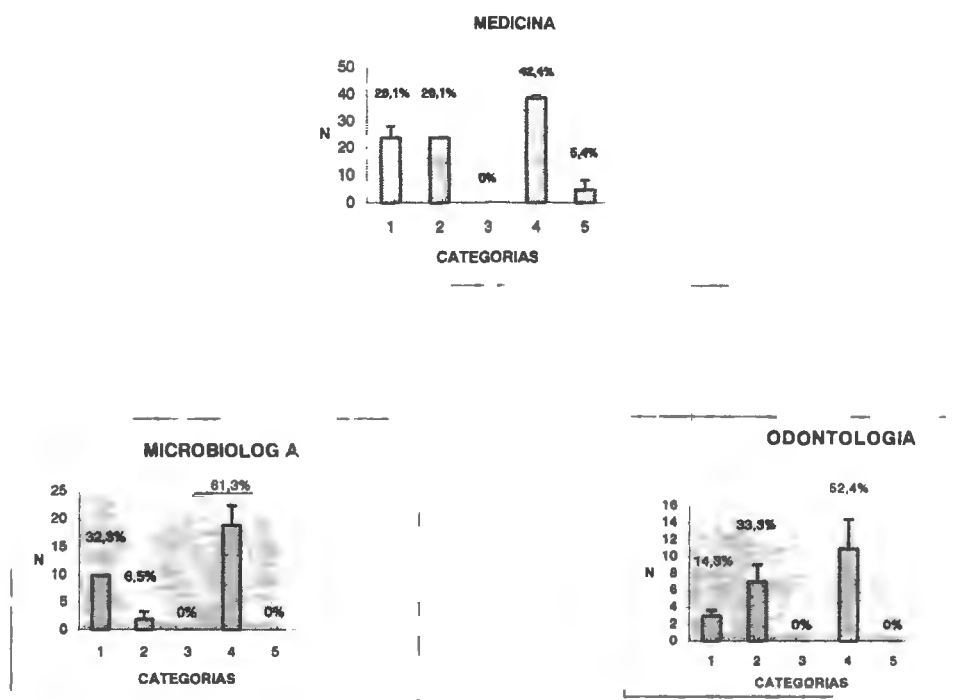


FIGURA 12. Representação dos números absolutos, com seus respectivos desvios padrões, e dos percentuais relativos ao somatório das respostas de alunos e alunas quanto às categorias analisadas para o bom professor:

1 – Características Físicas e Pessoais do Professor; 2 – Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno; 3 – Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor; 4 – Descrições do Processo de Ensino; 5 – Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor.

Os resultados dos diferentes cursos foram reunidos, em função de não haver diferença significativa entre os perfis obtidos no que tange ao bom professor, em cada um dos cursos do nível de ensino de graduação pesquisados - $p > 0,05$ (Apêndice 2 – Tabela 11).

A figura 13 mostra a representação dos totais relativos ao conjunto de cursos do ensino de graduação pesquisados.

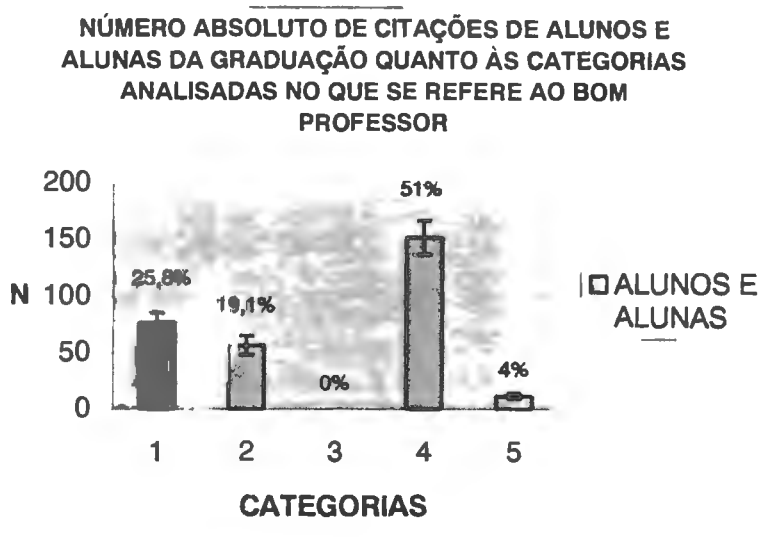


FIGURA 13. Representação dos números absolutos, com seus respectivos desvios padrões, e dos percentuais relativos ao somatório das respostas dos estudantes de todos os cursos de graduação pesquisados quanto às categorias analisadas:

1 – Características Físicas e Pessoais do Professor; 2 – Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno; 3 – Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor; 4 – Descrições do Processo de Ensino; 5 – Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor.

A análise da figura 13 nos permite dizer que a categoria 4, “Descrições do Processo de Ensino”, se destaca em relação às demais, tal como foi observado para os níveis de ensino anteriores. Portanto, também para os estudantes de graduação, a forma de apresentar o conteúdo é a característica que tem maior importância em um bom professor, do ponto de vista dos estudantes pesquisados.

Como foi escrito por uma estudante do curso de Ciências Biológicas:

porque apesar de ser uma professora universitária ela usa didática e explica muito bem, e conseguiu despertar a atenção em uma matéria que não me interessa muito. [Gosto de] Em geral todos os professores (as) que usam didática para ministrar uma disciplina. Porque isso acontece muito na

universidade, o cara é ótimo pesquisador, mas não faz licenciatura, portanto o que ele sabe sobre passar conteúdo de maneira que os alunos possam entender e não outros pesquisadores como ele (a).

A contundência dessa preocupação com a forma de apresentar o conteúdo pode ser sentida pela expressiva quantidade de repostas semelhantes produzidas pelos estudantes de graduação, o que levou a um índice de participação da categoria 4 de 51% do total de respostas dadas pelos estudantes.

Segundo Stringer & Irwing (1998) o professor universitário é percebido pelos estudantes como sendo efetivo em suas realizações ao “prover cursos integrados” com “carga de trabalho apropriada e pronto e útil *feedback*”. Os autores ainda sugerem que, na visão dos estudantes um curso integrado seria aquele que:

envolve construir uma lógica firme para a inclusão de tópicos e tarefas no estágio de planejamento, e apresentar esta lógica em uma forma clara e compreensível, de maneira que apreciem as ligações entre as unidades, e a relevância e a propriedade dos materiais do curso.

Os estudantes de graduação pesquisados demonstram, por suas respostas, estarem conscientes do que têm que enfrentar em termos das disciplinas a serem cursadas e da quantidade de conteúdo a ser trabalhado em cada uma das disciplinas. Em função disso, gostar ou não gostar da matéria não é algo mencionado para justificar suas escolhas quanto aos seus bons ou maus professores, mas, sim, a forma como a aula é dada. Pode-se verificar isso em mais uma resposta de uma aluna de Ciências Biológicas:

Suas aulas são dinâmicas e a matéria, que é na realidade “decoreba”, é ensinada sem cair na chatice.

O professor que em sua aula envolve o estudante, incentivando o seu aprendizado centrando seus esforços e recursos de ensino no estudantes são aqueles que obtêm os melhores resultados e são apontados pelos estudantes como bons professores:

...porque ele passava paixão pelo que faz aos alunos, além de ter excelentes recursos para suas aulas.

...porque interagia muito com a turma e conseguia tornar suas aulas interessantes pelo prazer que demonstrava com seu estudo.

As justificativas acima, apresentadas por estudantes pesquisados nesta tese vêm de encontro aos resultados obtidos por Trigwell *et al.* (1999) em seu trabalho com estudantes universitários de Ciências Físicas, onde o bom ensino está associado a abordagens por parte do professor universitário centradas no estudante, que responde, em contrapartida, com uma maior dedicação ao estudo.

Em seguida estão as categorias 1, 2, 5, nesta ordem, estando ausente a categoria 3.

Tal resultado apresenta consonância com os resultados encontrados nos níveis de ensino fundamental e médio, onde as categorias de resposta dos estudantes também tiveram na categoria 4, “Descrições do Processo de Ensino”, uma ênfase maior, sendo esta categoria seguida das categorias 1 e 2. O perfil de resposta do nível de graduação é bastante semelhante ao do nível fundamental ($p=0,052$) e ambos diferem do perfil de resposta do nível médio de forma semelhante, entre outros, pela associação entre as categorias 1 e 2 no mesmo subgrupo no caso dos níveis fundamental e de graduação, enquanto que, para o nível médio, essas duas características se encontram separadas (Apêndice 2 – Dendogramas 1, 4 e 8). Tal situação seria uma possível

explicação para a existência de diferença significativa entre os diferentes níveis de ensino, no caso do bom professor - $p < 0,05$ (Apêndice 2 – Tabela 13).

É interessante ressaltar que as categorias 4, “Descrições do Processo de Ensino”; 1, “Características Físicas e Pessoais do Professor”, e 2, “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”, são as que predominam nas respostas dadas pelos estudantes de todos os níveis de ensino pesquisados nesta tese, ocorrendo, invariavelmente, na ordem em que foram citadas. Entwistle (1989), em seus estudos abrangendo as percepções de estudantes universitários e de ensino secundário, verificou a existência de padrões similares nas visões dos estudantes de ambos os níveis de ensino quanto às suas percepções relativas ao processo de ensino e a influência disto sobre a motivação do estudante para o aprendizado.

Portanto, os comentários feitos quando da apresentação dos resultados anteriores, referentes ao ensino fundamental e ao ensino médio, são válidos para os resultados que dizem respeito ao nível de ensino de graduação.

Em relação à segunda categoria apontada como mais importante, “Características Físicas e Pessoais do Professor”, os estudantes do nível de graduação fazem referência exclusivamente a aspectos pessoais do professor, como ser paciente, ter amor e dedicação ao que faz e ser acessível e humilde. A tendência ao abandono de referências a características físicas, discutida para o ensino médio, é confirmada pelas respostas obtidas com os estudantes de graduação.

O saber do professor passa a ser mencionado com frequência ainda maior na Universidade, assumindo uma posição de componente principal dentre às menções referentes a esta categoria, o que está de acordo com a

expectativa discutida anteriormente de que a maturidade do estudante, aliada à sua experiência escolar, levam-no a ser mais crítico e sensível a questões como o preparo do professor, ou seja ao fato dele conhecer o assunto que deve ministrar.

Foi verificado, nos resultados referentes a esta categoria, que, das 20 citações feitas por alunos e alunas dos cursos de Biologia, 16 se referem ao saber do professor, ressaltando sua qualidade de grande detentor de conhecimento. O mesmo, com os mesmos valores, ocorreu no curso de Farmácia. Nos cursos de Medicina, de Microbiologia e de Odontologia foram feitas 18 citações ressaltando o saber do professor em um total de 24 respostas referentes à categoria 1, “Características Físicas e Pessoais do Professor”, 5 citações para 10 respostas e 2 citações para 3 respostas, respectivamente. Tais valores relativos ao saber do professor correspondem a, em média, 74% do total de menções neste nível de ensino para as “Características Físicas e Pessoais do Professor”, enquanto que para os estudantes do nível médio tais menções representaram 7,3% total de respostas relativas à categoria 1 e no nível de ensino fundamental não houve menções ao saber do professor no caso do bom professor.

Portanto, isto pode indicar que, para os estudantes de graduação, o saber do professor possui destacada importância como uma de suas características pessoais. Tornando-se relevante, para os alunos da graduação, o domínio que o professor tem do assunto que ele apresenta e a sua capacidade de ampliar os horizontes de tais apresentações com informações significativas. Entretanto, conforme já foi mencionado, esta categoria não foi a que predominou na definição do bom professor de graduação na opinião dos

estudantes pesquisados, sendo a capacidade didática considerada mais importante. Isto vem de encontro ao que diz Perrenoud (2000):

... a verdadeira competência pedagógica não está aí [em apenas conhecer os conteúdos]; ela consiste, de um lado, em *relacionar* os conteúdos a *objetivos* e, de outro, a *situações de aprendizagem* (p. 26).

A crescente importância atribuída ao saber do professor, observada a medida em que passamos do nível fundamental para o nível de graduação, parece indicar que os estudantes vão se tornando mais preocupados ou mais sensíveis a esta característica a medida que passam mais anos nos bancos escolares (Woods, 1976; Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick, 1997). É possível que estes estudantes não mais a considerem como uma condição inerente ao professor, como pode ser que aconteça com alunos mais jovens ou a menos tempo expostos ao meio escolar.

Apesar disso, não se descarta a possibilidade de que, ainda que mais sensíveis a qualidade do saber do professor, os alunos de graduação estejam equivocados em sua avaliação no que concerne à real condição de seus professores, deixando-se impressionar favoravelmente por professores com grande capacidade de convencimento. Tal ocorrência não invalida a observação em si, mas pode torná-la não de todo confiável para a considerarmos um *feedback* da importância real do saber do professor para os alunos em geral e para os alunos da graduação em especial.

Porém, a grande concentração das respostas favoráveis em um restrito grupo de professores, acompanhada da citação de outros tipos de características, como as das suas qualidades didáticas, para estes mesmos professores, e a ocorrência de citações destacando o elevado saber de um grupo de maus professores, cujas qualidades didáticas são apontadas como

um grande problema, parece indicar que os estudantes conseguem diferenciar de forma aceitável o 'parecer saber' do 'saber'. Este maior discernimento se dá, entre outros, pela maior independência que os estudantes de graduação, em comparação com alunos mais jovens ou de menor exposição à experiência escolar, têm no acesso à bibliografia de suporte, onde o estudante pode obter parâmetros de avaliação no que se refere à consistência e à credibilidade da informação fornecida pelo professor.

É possível, ainda, sugerir que a importância que os alunos de graduação atribuem a esta característica pode estar relacionada ao fato destes alunos estarem preocupados em relação à qualidade de sua formação profissional, o que não necessariamente ocorre com alunos dos níveis de ensino fundamental e médio, onde se dá uma abordagem generalista dos conteúdos de ensino e onde o estudante, pelo que foi verificado nesta tese, ainda não percebe com frequência uma possível relação entre a formação escolar e as implicações que esta possa ter em sua vida futura.

O professor universitário, portanto, cativa sua platéia pela sua capacidade de se comunicar com qualidade tanto no que se refere à apresentação do assunto, como no que se refere à relevância e à correção da informação apresentada, permitindo que seus alunos apreendam efetivamente o conteúdo a eles ministrado. Como presente em Stringer & Irwing (1998), "A performance humana pode se definida como uma função positiva do conhecimento declarativo, o conhecimento de procedimento e a motivação e uma função negativa do stress", sendo a estimulação do interesse do estudante uma "qualidade desejável em um professor universitário".

relevância da lição ministrada pelo mesmo e deslocam a responsabilidade pelo bom comportamento para o estudante, retirando a responsabilidade pelo controle do comportamento dos estudantes da alçada de tarefas do professor.

Como foi verificado nesta tese, tal não ocorre no ensino fundamental, onde o papel disciplinador do professor apresenta maior relevância, perdendo importância no ensino médio, até desaparecer no ensino de graduação.

- O MAU PROFESSOR

As respostas dos estudantes foram igualmente classificadas segundo as categorias apresentadas na tabela V.

As respostas dos alunos e alunas foram agrupadas, visto que a análise das respostas por sexo do estudante não mostrou diferença significativa em nenhuma das categorias analisadas, em todos os cursos pesquisados considerados como um todo, com exceção do curso de Microbiologia, cuja diferença pode ser uma consequência do reduzido número de respondentes em uma turma composta de um baixo número de estudantes matriculados - $p > 0,05$ (Apêndice 2 – Tabela 10).

Este resultado está de acordo com o que foi encontrado nos ensinos fundamental e médio, para ambos os tipos de professores, e de graduação, para o bom professor, permitindo, como feito anteriormente, a realização do somatório dos dados referentes aos dois sexos. Tal procedimento foi realizado mais uma vez com o objetivo de se estabelecer a categoria predominante, na visão dos estudantes, com relação à definição do que seja um mau professor, com uma decorrente hierarquia de importância decrescente para as demais categorias de classificação das respostas.

A figura 14 mostra a representação desses resultados para cada um dos cursos do ensino de graduação pesquisados.

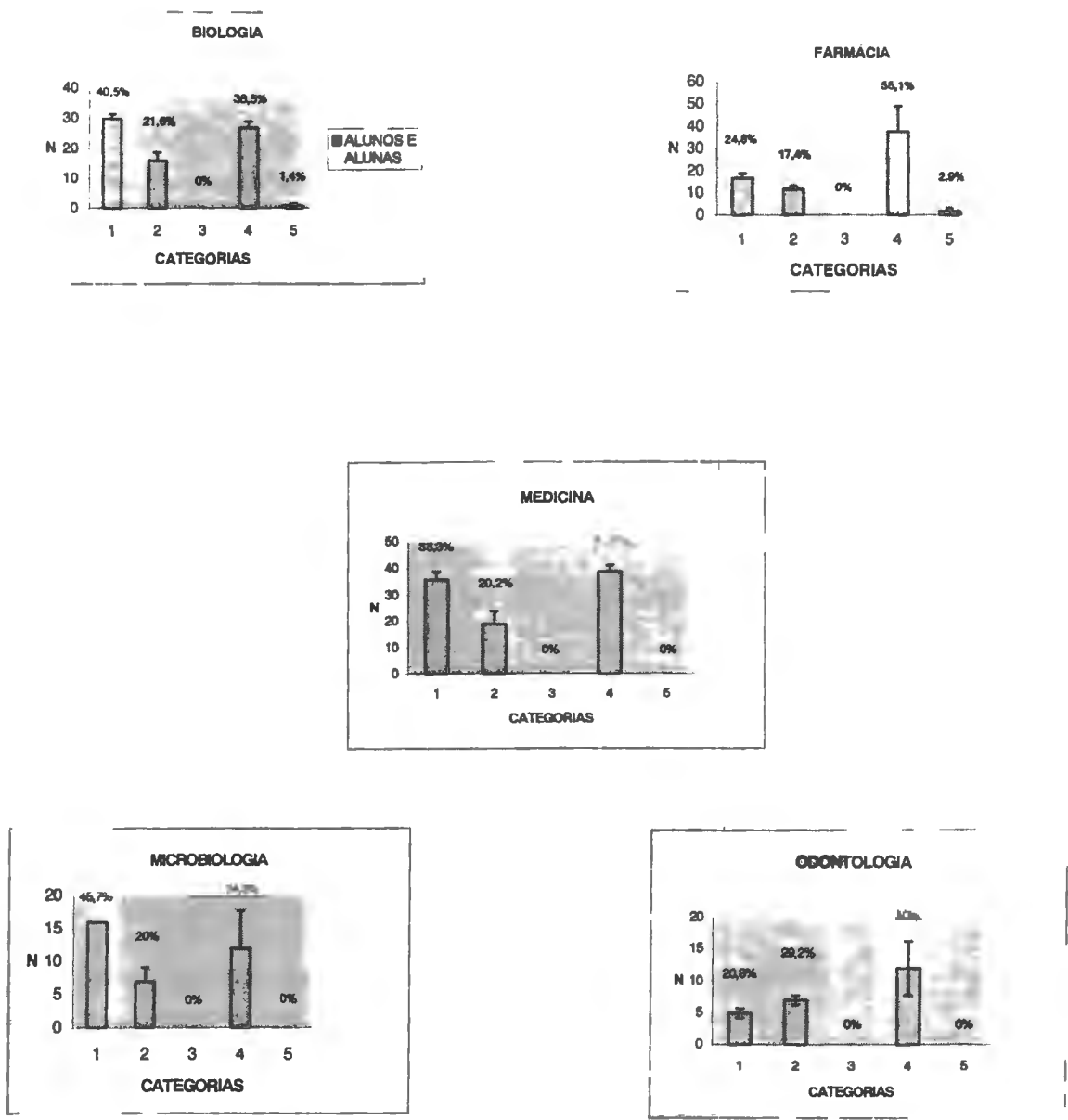


FIGURA 14. Representação dos números absolutos, com seus respectivos desvios padrões, e dos percentuais relativos ao somatório das respostas de alunos e alunas quanto às categorias analisadas para o mau professor:

1 – Características Físicas e Pessoais do Professor; 2 – Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno; 3 – Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor; 4 – Descrições do Processo de Ensino; 5 – Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor

Os resultados dos diferentes cursos foram reunidos, em função de não haver diferença significativa entre os perfis obtidos no que tange ao mau professor, em cada um dos cursos do nível de ensino de graduação pesquisados - $p>0,05$ (Apêndice 2 – Tabela 12).

A figura 15 mostra a representação dos totais relativos ao conjunto de cursos do ensino de graduação pesquisados.

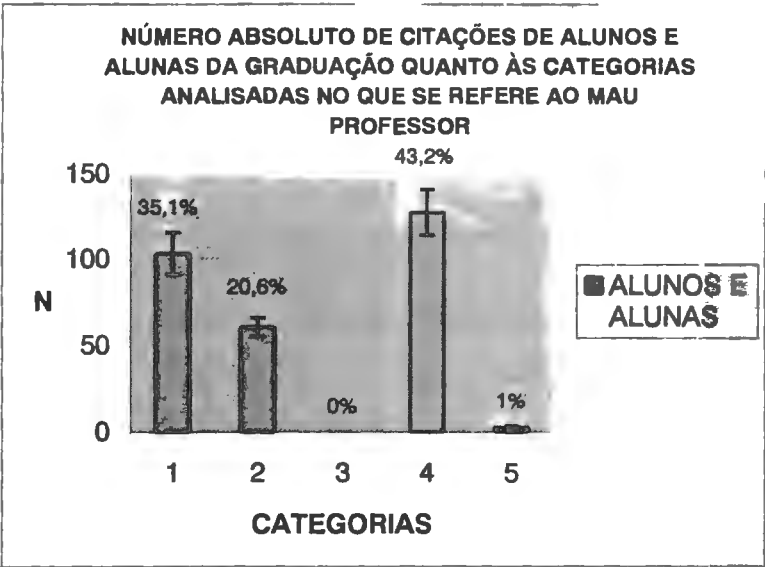


FIGURA 15. Representação dos números absolutos, com seus respectivos desvios padrões, e dos percentuais relativos ao somatório das respostas dos estudantes de todos os cursos de graduação pesquisados quanto às categorias analisadas:
1 – Características Físicas e Pessoais do Professor; 2 – Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno; 3 – Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor; 4 – Descrições do Processo de Ensino; 5 – Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor.

A análise da figura 15 nos permite dizer que a categoria 4, “Descrições do Processo de Ensino”, se destaca em relação às demais, tal como foi observado para os níveis de ensino anteriores, porém, da mesma

forma como ocorreu com os estudantes do ensino fundamental pesquisados, a categoria “Características Físicas e Pessoais do Professor” cresce em participação, equiparando-se em significado à categoria 4, no caso dos estudantes de graduação, onde, mais uma vez, só houve menção a características pessoais no que tange ao mau professor (Apêndice 2 – Dendogramas 8 e 9).

Portanto, vemos que a forma de apresentar o conteúdo foi um aspecto importante também para os estudantes de graduação, com 43,2% das citações totais, corroborando a sugestão de que este aspecto tem para os estudantes um valor que independe da idade e do nível de ensino em questão, visto a constância desta categoria como predominante em todos os níveis pesquisados para o bom e para o mau professor, sendo os comentários já feitos sobre as características relativas a esta categoria válidos para o conjunto dos resultados obtidos.

Porém, dado o crescimento da categoria 1, é interessante notar como a personalidade do professor ganha magnitude no caso do mau professor para os estudantes de graduação pesquisados.

Como foi registrado por estudantes do curso de Medicina para o mau professor:

[além de ser] insegura, era intransigente por não aceitar críticas.

Porque ele é muito prepotente...

...apesar de ministrar uma boa aula ele é muito antipático e às vezes respondia as perguntas com extrema grosseria.

Este resultado guarda profundo interesse na medida em que o aumento observado foi o mais marcante comparando-se os três níveis de ensino

pesquisados. Isto sugere que a postura do professor universitário deve guardar um comedimento maior na medida em que os estudantes mais velhos tendem a ser mais suscetíveis a atitudes grosseiras e desrespeitosas, talvez por estarem mais imbuídos de sua situação de igualdade em relação aos professores pelo fato de serem estudantes adultos, apesar de jovens, em um contexto de professores também adultos, porém, em geral, mais velhos. Dessa forma, os estudantes de graduação têm a expectativa de conviverem com professores mais respeitosos em relação à sua condição de futuros colegas de profissão.

O saber do professor continua sendo mencionado com frequência bastante alta, ocupando uma posição importante dentre os componentes mencionados nesta categoria, o que está de acordo com o que foi discutido nas seções anteriores em relação às características do estudante mais velho, com maior experiência escolar, no que se relaciona à sua capacidade crítica e nível de exigência quanto ao preparo do professor.

Quanto aos resultados referentes a esta categoria relacionados ao saber do professor, verificou-se que, no curso de Biologia, 20 citações em um total de 30 para a categoria “Características Físicas e Pessoais do Professor”, feitas pelos estudantes, se referem ao saber do professor, sendo 2 positivas (sabe muito) e 18 negativas (não sabe a matéria). No curso de Farmácia, houve 3 citações em um total de 17, sendo 1 positiva e 2 negativas. Nos cursos de Medicina e de Microbiologia estas relações entre as citações de saber e o total de respostas na categoria 1 foram de 19 para 36, com 5 positivas e 14 negativas, e 7 para 16, todas negativas, respectivamente. No curso de Odontologia não houve menção ao saber do professor.

Em média, portanto, foi obtido um percentual de 47,1% relativo ao saber do professor neste nível de ensino para o total das menções relativas às “Características Físicas e Pessoais do Professor”, enquanto que para os estudantes do nível médio tais menções representaram 5,6% do total de respostas relativas à categoria 1 e no nível de ensino fundamental este percentual foi menor do que 0,5%, no caso do mau professor.

Com base nisso pode-se afirmar que, para os estudantes de graduação, em comparação com estudantes dos demais níveis de ensino pesquisados, o saber do professor possui destacada importância como uma de suas características pessoais. Porém, como observado para os estudantes do ensino médio, houve uma diminuição do percentual de referências ao saber do professor, também no caso dos estudantes de graduação, realçando a importância das características pessoais do mau professor fora do domínio do cognitivo.

Ainda assim, dada a prevalência de citações de saber negativo (39,4%) em relação às citações de saber positivo (7,7%), não se pode deixar de considerar que o fato do professor universitário demonstrar não ter domínio do assunto que cabe a ele ministrar é algo considerado bastante grave pelos estudantes pesquisados, visto ser possível considerar a preocupação que estes mesmos estudantes devem ter em relação à qualidade de sua formação profissional e às implicações que esta possa ter em sua vida futura.

Como discutido anteriormente, a presença de citações de saber positivo, ainda que reduzida, realça o destaque que a capacidade didática adquire na opinião dos estudantes sobre seus professores, os quais podem ser considerados maus professores mesmo que reconhecidamente dominem a

matéria referente à sua disciplina. Além disto, este fato indica que os estudantes não estão, necessariamente, se deixando impressionar pela capacidade retórica do professor.

Em seguida estão as categorias 2 e 5, nesta ordem, estando ausente a categoria 3 também no caso do mau professor no ensino de graduação. Verifica-se, então, que a hierarquia decrescente de preferência dos estudantes quanto às categorias analisadas, é bastante semelhante a que ocorre no caso do bom professor

É interessante comentar que as categorias 4, “Descrições do Processo de Ensino”; 1, “Características Físicas e Pessoais do Professor”, e 2, “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”, são as que predominam nas respostas dadas pelos estudantes de todos os níveis de ensino pesquisados nesta tese também no caso do mau professor, ocorrendo, geralmente, na ordem em que foram citadas. A existência de diferença significativa entre os níveis de ensino se deve possivelmente à dissociação das características 1 e 2 no nível médio, enquanto essas duas categorias encontram-se associadas em um mesmo subgrupo nos níveis fundamental e de graduação, porém, mantendo em cada caso distâncias relativas diferentes em relação às outras características .

Com isso, os comentários feitos quando da apresentação dos resultados anteriores, referentes ao ensino fundamental e ao ensino médio, são também válidos para os resultados que dizem respeito ao nível de ensino de graduação.

A categoria 2, “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”, mencionada em terceiro lugar pelos estudantes do nível de graduação, com participação percentual de 20,6% para o conjunto das categorias, apresenta

para este nível valor semelhante ao encontrado no ensino fundamental (21,7%) e mais elevado do que o valor obtido no ensino médio (13,6%), não tendo variado de forma marcante em relação ao valor obtido para esta mesma categoria no caso do bom professor na graduação (19,1%).

A falta de comunicação e o tratamento rude são os principais aspectos mencionados no tocante ao relacionamento entre os estudantes e seus maus professores, como registrado por alguns estudantes:

...ela não prestava atenção quando um aluno tentava tirar dúvida e tentava deixar o aluno desconfortável quando tentava se comunicar com ela.

Não parecia se importar com a opinião da turma.

...gosta de humilhar os alunos.

...implicando com coisas bobas e tornando péssima a relação com a turma. A professora de ... simplesmente não falava português e tentou reprovar a turma inteira pois esta se recusava a assistir uma aula onde não ocorria comunicação entre o professor e os alunos.

Em quarto lugar está a categoria 5, “Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor”. A reduzida participação desta categoria já era algo esperado em função da semelhança nos comportamentos de resposta observados nos níveis fundamental e médio, apesar de não deixar de ser surpreendente a baixa representatividade de uma categoria como esta na graduação, visto a sua relação com o futuro do estudante. Talvez, em um estudo com estudantes que estejam cursando os últimos períodos de seus cursos, seja possível se verificar alguma alteração no sentido de uma maior participação desta categoria, em face dos estudantes estarem possivelmente mais próximos ou mesmo já inseridos no mercado de trabalho.

A ausência da categoria 3, “Controle do Comportamento do Aluno pelo Professor”, obedeceu à tendência já observada para o bom professor no ensino de graduação, pois os estudantes mais velhos, dotados de maior autodisciplina, não se utilizam desta característica para justificar suas respostas sobre seus bons ou maus professores (Taylor, 1962; Woods, 1976; Davies, 1978; Payne, 1987; Entwistle *et al*, 1989; Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick, 1997).

4.4 - O bom e o mau professor e suas opiniões

Os professores mais citados como bons e maus professores foram entrevistados por escrito com perguntas normativas e interpretativas, onde o professor foi solicitado a se manifestar sobre as qualidades importantes em um bom professor e aquelas que sejam importantes ou prejudiciais nos estudantes, além de se manifestar sobre aspectos pessoais relativos à escolha da carreira e à sua vida em geral (Anexo IV). A terceira seção do questionário, “Aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem: do ponto de vista do aluno” não pode ser aproveitada em face do grande número de abstenções e de respostas incompletas ou realizadas por terceiros (filhos, alunos, etc.), o que fugiu ao interesse inicial da pesquisa, que visava verificar o que pensaria o professor caso ele estivesse no lugar do estudante.

4.4.1 - Análise quantitativa das respostas obtidas do bom e do mau professor

Os professores citados como bons e maus, selecionados para serem entrevistados, foram aqueles com 10% ou mais das citações por parte de seus estudantes.

Em função da participação do professor na pesquisa ser facultativa, houve professores que se abstiveram de preencher o questionário. Os números relativos aos totais de professores selecionados e entrevistados em cada nível de ensino se encontram na tabela a seguir.

		Ensino Fundamental	Ensino Medio	Ensino de Graduação	Total
BOM PROFESSOR	Indivíduos mais citados (≥ 10%)	9 (4 ⁻ e 5 ⁺)	7 (4 ⁻ e 3 ⁺)	14 (9 ⁻ e 5 ⁺)	30 (17 ⁻ e 13 ⁺)
	Indivíduos entrevistados	7 (3 ⁻ e 4 ⁺)	5 (2 ⁻ e 3 ⁺)	12 (7 ⁻ e 5 ⁺)	24 (12 ⁻ e 12 ⁺)
MAU PROFESSOR	Indivíduos mais citados (≥ 10%)	12 (5 ⁻ e 7 ⁺)	6 (5 ⁻ e 1 ⁺)	19 (13 ⁻ e 6 ⁺)	37 (23 ⁻ e 14 ⁺)
	Indivíduos entrevistados	10 (5 ⁻ e 5 ⁺)	3 (3 ⁻ e 0 ⁺)	17 (11 ⁻ e 6 ⁺)	30 (19 ⁻ e 11 ⁺)

TABELA VII. Número de professores citados como bons e maus selecionados para entrevista e efetivamente entrevistados, nos três níveis de ensino pesquisados.

Pode-se observar que o conjunto de professores que respondeu à entrevista foi de 80% para o total dos três níveis de ensino em relação ao bom professor e de 81% para o total dos três níveis de ensino em relação ao mau professor, representando a maioria nas duas situações.

Considerando-se o total de professores selecionados e aqueles efetivamente entrevistados, os de sexo masculino predominaram como bons e maus professores, considerados os totais de todos os níveis de ensino pesquisados. A equivalência entre homens e mulheres no grupo dos bons professores se deveu às omissões em função da não participação de alguns dos selecionados, fato que não alterou a dominância masculina no caso do mau professor.

Em função do reduzido tamanho do grupo de professores que efetivamente participaram e dado o caráter basicamente constante das avaliações feitas pelos estudantes dos três níveis de ensino sobre seus bons e maus professores, optou-se por analisar as respostas dos professores em conjunto, distinguindo-se apenas o sexo e o fato deste ter sido classificado como bom ou como mau professor.

4.4.2 - Análise qualitativa das respostas relativas ao bom e ao mau professor

Não foi observada diferença entre os grupos comparados no que diz respeito à faixa de idade e ao tempo de magistério. Em estudo de Fonseca *et al.* (1997) sobre a produtividade de cientistas, que incluía cientistas mais produtivos e menos produtivos, os cientistas pesquisados apresentavam uma faixa etária extensa, de 35 a 76 anos, com uma média de 49 anos, algo semelhante em amplitude à encontrada neste trabalho, cuja faixa etária de bons professores de ambos os sexos é de 29 a 60 anos, com média de 41 anos, e para maus professores de ambos os sexos é de 29 a 63 anos, com média de 43,4 anos. Isto sugere que os aspectos associados à qualidade maior ou menor do indivíduo no desempenho das atividades humanas relativas à pesquisa e ao ensino não parecem estar relacionados à idade, ou mesmo, sob certos pontos, à extensão do período de vida em que o indivíduo exerce a atividade. Portanto, devemos considerar com cuidado o impacto de questões como juventude *versus* falta de experiência/incapacidade e velhice *versus* cansaço/esgotamento. Segundo Reynolds (1992), “*Experience does not always means expertise*”.

		Faixa Etária (anos)	Média (anos)	Tempo de Magistério (anos)	Média (anos)
BOM PROFESSOR	♂	31 a 57	43,3	7 a 36	19,5
	♀	29 a 60	38,7	5 a 30	13,3
MAU PROFESSOR	♂	33 a 63	43,7	1 a 39	18,2
	♀	29 a 61	42,9	3 a 41	17,1

TABELA VIII. Aspectos relacionados aos professores de ambos os sexos citados como melhores e piores.

Considerando-se a disciplina ministrada pelos melhores e piores professores, a variedade de diferentes disciplinas relacionadas a um e a outro grupo sugere haver independência entre a qualidade do professor e o assunto que ele apresenta. Pois são 16 disciplinas diferentes para os 24 professores citados como bons e 21 disciplinas diferentes para os 30 citados como maus, havendo professores de mesmas disciplinas citados uns como bons e outros como maus professores. Este tipo de ocorrência encontra uma possível explicação em um trabalho prévio, citado por Pajares (1992), em que foi verificado que professores com quantidade similar de conhecimento de uma mesma matéria diferiam na maneira de ensinar, sendo sugerida a explicação de que as crenças pessoais do professor têm um poderoso efeito sobre suas decisões ao ensinar, gerando diferentes atitudes em sala de aula.

- **O que é importante em um bom professor**

Na análise das respostas sobre aspectos relativos ao processo de ensino aprendizagem, no que tange às características importantes em um bom professor, foi feito o somatório das respostas de bons e maus professores de ambos os sexos - $p > 0,05$ (Apêndice 4 – Tabelas 1, 2 e 3). O conjunto de afirmativas oferecido à apreciação dos professores no questionário utilizado foi agrupado segundo às categorias de análise utilizadas na classificação das respostas dadas pelos estudantes, 1 – “Características Físicas e Pessoais do Professor”; 2 – “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”; 3 – “Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor”; 4 – “Descrições do

Processo de Ensino”; 5 – “Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor”.

O resultado obtido pode ser verificado na figura 16, onde são expressos os valores normalizados correspondentes ao número de respostas em que a afirmativa presente no questionário foi considerada “muito importante” e “medianamente importante”. Tal abordagem foi baseada no fato de que estas duas classificações para as respostas corresponderam a 94 % do total de respostas no caso do bom professor e a 87% do total de respostas no caso do mau professor.

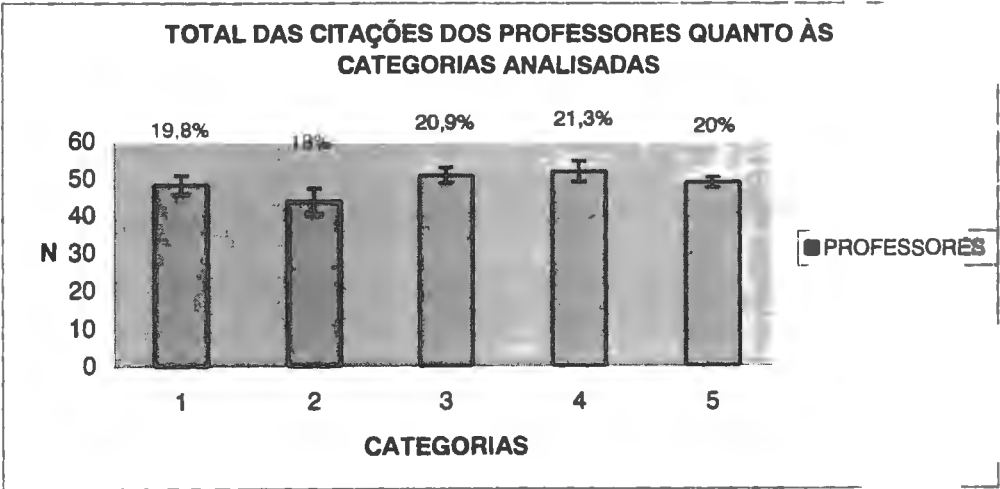


FIGURA 16. Representação dos números absolutos, com seus respectivos desvios e percentuais relativos ao somatório das respostas dos professores de todos os níveis de ensino pesquisados quanto às categorias analisadas:

1 – Características Físicas e Pessoais do Professor; 2 – Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno; 3 – Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor; 4 – Descrições do Processo de Ensino; 5 – Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor.

Como se pode verificar, os professores deram importância equivalente às cinco categorias, mostrando uma apreciação bastante diversa da obtida a partir da análise das respostas dos estudantes, que, de um modo geral, valorizaram mais a categoria 4, “Descrição do Processo de Ensino”, seguida das categorias 1, “Características Físicas e Pessoais do Professor”; 2, “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”; 5, “Atributos Relativos a Produtos ou Resultados do Trabalho do Professor”, e 3 “Controle do Comportamento dos Alunos pelo Professor”, nesta ordem, com algumas variações em relação às duas últimas.

As diferenças mais notáveis se relacionam à redução da importância, na visão dos professores bons e maus pesquisados, da maneira de apresentar o conteúdo, que se mostrou um fator fundamental, na visão dos estudantes, para justificar suas escolhas relativas ao bom como ao mau professor.

Outra diferença digna de nota é o relevo dado pelo mesmo conjunto de professores à questão do controle disciplinar em todos os níveis de ensino. Tal resultado não se mostra discrepante do obtido por Taylor (1962), onde os professores de ambos os sexos, de diferentes níveis de ensino e com mais tempo ou com menos tempo de profissão não diferiram significativamente ao dar peso aproximadamente igual ao processo de ensino e ao controle disciplinar do bom professor, destacando, porém as características pessoais; enquanto que os estudantes por ele pesquisados destacaram a qualidade do processo de ensino do bom professor.

Também se pode mencionar o fato de que os professores bons ou maus pesquisados nesta tese ressaltaram a importância da categoria 5, que trata das

consequências do trabalho do professor em relação ao futuro do estudante, ao contrário do que foi verificado nos resultados obtidos com os estudantes.

É interessante notar o menor destaque que a categoria 2, “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”, recebeu por parte dos professores pesquisados, apesar da diferença existente ser sutil, não permitindo maiores comentários sobre suas possíveis implicações.

Porém, não se pode deixar de ressaltar que o uso de um questionário normativo, com categorias predeterminadas que devam ser apreciadas pelo entrevistado, pode conduzir a um determinado tipo de resposta. Nesse caso, o professor entrevistado, ao ser confrontado com todas as categorias no questionário, pode ter se sentido inclinado a considerar todas elas importantes de forma aproximadamente equivalente.

- **Aspectos dos estudantes que pode dificultar ou facilitar o processo de ensino-aprendizagem**

Em seguida a estas questões, os professores pesquisados foram solicitados a valorar, segundo seu grau de importância, alguns aspectos dos estudantes, citados em Morrison & McIntyre (1975), que poderiam dificultar ou facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Os gráficos a seguir ilustram o padrão de resposta do conjunto de professores pesquisados no que se refere aos aspectos que podem dificultar ou facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Pode-se notar que, de forma geral, tais gráficos não diferem grandemente, predominando, na maior parte dos casos, a categoria “Muito importante” para todos os aspectos listados. No caso dos aspectos que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, são exceções os fatores 4 - “Excesso de loquacidade”, que foi considerado

medianamente importante ou pouco importante, 5 - “Falta de espírito de cooperação”, 7 - “Falta de cortesia” e 9 - “Falta de originalidade/criatividade”, que também foram considerados medianamente importantes como aspectos dos estudantes prejudiciais ao curso do processo de ensino-aprendizagem, do ponto de vista dos professores pesquisados nesta tese. Os fatores que apresentaram 50% ou mais das citações dos professores como muito importantes em causar dificuldades ao aprendizado do estudante foram 1 - “Baixa capacidade geral” e 8 - “Incapacidade de usar a linguagem”.

Portanto, pode-se sugerir que, para o conjunto dos professores pesquisados, com exceção dos dois aspectos relativos à capacidade intelectual e de comunicação do estudante, os demais, em maior ou menor grau, podem ser melhor administrados, de forma a manter a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Mesmo o aspecto 4 – “Excesso de Loquacidade”, relativo ao excesso de conversa entre os estudantes, tradicionalmente lembrado como prejudicial ao aprendizado do estudante pelos professores, foi, de todos, o que recebeu menor destaque como sendo um aspecto que pode dificultar o aprendizado do estudante.

Aspectos dos alunos que DIFICULTAM o processo de ensino-aprendizagem

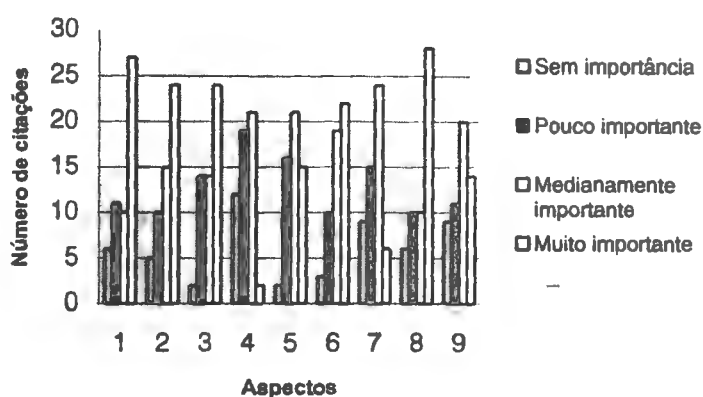


FIGURA 17. Representação dos números absolutos relativos ao somatório das respostas do conjunto de professores pesquisados quanto aos aspectos analisados:

1 – Baixa capacidade geral; 2 – Desleixo; 3 – Preguiça; 4 – Excesso de loquacidade; 5 – Falta de espírito de cooperação; 6 – Falta de persistência; 7 – Falta de cortesia; 8 – Incapacidade de usar a linguagem; 9 – Falta de originalidade/criatividade.

No caso dos aspectos dos estudantes que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, os professores pesquisados, mais uma vez, consideraram a maior parte como muito importante, com destaque para o fator 8 – “Capacidade de usar a linguagem”, ou seja, a capacidade de se comunicar através do uso da linguagem, que obteve mais de 50% das respostas dos professores como sendo um fator muito importante. Os três outros aspectos que foram citados com 48% das respostas incidindo na categoria muito importante foram 1 - “Boa capacidade geral”, 3 - “Prontidão /disposição” e 6 - “Persistência”. Os demais aspectos, 5 – “Espírito de cooperação”; 7 – “Cortesia” e o 9 – “Originalidade/criatividade” receberam, de forma simétrica aos fatores que dificultam o processo, na visão dos professores pesquisados, menor destaque por parte dos mesmos, o que sugere, mais uma vez, que

estes sejam fatores passíveis de serem melhor administrados durante o processo de ensino-aprendizagem, não prejudicando sua continuidade. Novamente, destaca-se a pequena importância atribuída pelos professores ao aspecto da conversa entre os estudantes, sendo, neste caso, o aspecto 4 - “Loquacidade moderada”, aquele que recebeu menor número de citações na categoria muito importante.

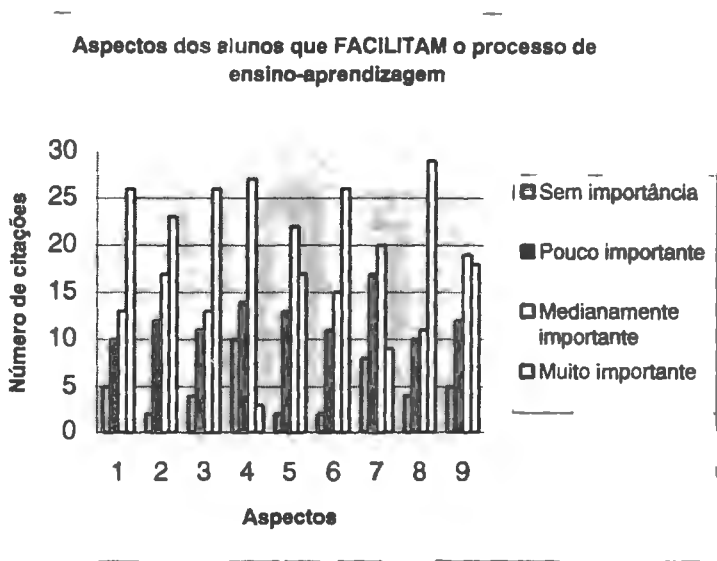


FIGURA 18. Representação dos números absolutos relativos ao somatório das respostas do conjunto de professores pesquisados quanto aos aspectos analisados: 1 – Boa capacidade geral; 2 – Organização; 3 – Prontidão/disposição; 4 – Loquacidade moderada; 5 – Espírito de cooperação; 6 – Persistência; 7 – Cortesia; 8 – Capacidade de usar a linguagem; 9 – Originalidade/criatividade.

É interessante ressaltar que, como mencionado no caso da análise dos resultados sobre as visões dos estudantes sobre seus bons e maus professores, também para os professores o fator capacidade de comunicação, como atributo do estudante, tem um destaque especial no aprendizado, tendo sido considerado como fator limitante para o aprendizado, quando ausente, e

como fator facilitador do aprendizado, quando presente. Tais observações vêm de encontro às considerações feitas por Vigotski (1999):

Nossa investigação mostrou que um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo (p. 101).

- **O melhor professor quanto ao conhecimento *versus* a comunicação**

Quando solicitados a optar sobre se o melhor professor é aquele que (1) tem grande quantidade de conhecimento e se expressa com dificuldade ou se é aquele que (2) tem menor quantidade de conhecimento e se expressa com facilidade, 87,5% dos bons professores optaram pela segunda possibilidade, assim como 86,7% dos maus professores, ou seja, ambos os grupos valorizaram a capacidade de comunicação do professor, em todos os níveis de ensino. A opção pela primeira possibilidade só foi feita por 6,7% dos maus professores, todos de graduação, não havendo nenhum bom professor que tenha optado pela primeira possibilidade. Os professores restantes comentaram as alternativas dizendo ser o bom professor aquele que “sabe transmitir o que sabe” ou “que tem grande quantidade de conhecimento e se expressa com facilidade”, no caso, 12,5% dos bons professores e 6,7% dos maus professores.

- **Aspectos pessoais dos professores**

Quando perguntados sobre como vieram a se interessar por suas áreas de estudo, os bons professores de ambos os sexos responderam, majoritariamente, que a causa foi seu “interesse pessoal, o convívio e a facilidade em relação ao assunto” (53,3% para o sexo feminino e 50% para o

sexo masculino). As demais respostas se distribuíram com baixa frequência por outras causas como “melhorar o conhecimento do contexto”, “necessidade de estudar mais sobre o assunto”, “circunstância da vida”, entre outros. Para os maus professores de ambos os sexos, também o “interesse pessoal, o convívio e a facilidade em relação ao assunto” foram a causa de seu interesse, sendo que os percentuais encontrados foram bem mais elevados para as más professoras em comparação com os maus professores (92,3% para o sexo feminino e 47,3% para o sexo masculino), sendo o percentual dos maus professores semelhante ao dos bons professores de ambos os sexos. As demais respostas dos maus professores se distribuíram de forma também semelhante a dos bons professores pelas mesmas categorias já citadas.

Ao serem perguntados sobre o porquê da escolha da profissão de professor, bons e maus professores de ambos os sexos responderam com maior frequência que “gostavam de ensinar” (entre 30,4% e 35,3% das respostas em todos os casos). Tal resultado vem de encontro com o que afirma Pajares (1992) que diz que “a maioria dos estudantes que escolhem o magistério como carreira tiveram uma identificação positiva com o ensino...”. As demais categorias que apresentaram um índice mais elevado foram, para o bom professor do sexo feminino, “gosto de lidar com pessoas” (17,4%) e “vocação/aptidão para o magistério” (13%) , além de “acredito na educação como meio de transformação social” (13%), sendo esta última também uma resposta com frequência de 13% para as más professoras, juntamente com “circunstâncias da vida/na universidade é necessário” e “obrigação de transmitir conhecimento/ser útil” também correspondendo a 13 % das respostas. Para o bom professor do sexo masculino, a resposta “circunstâncias da vida/na

universidade é necessário” correspondeu a 17,6% do total de justificativas, enquanto que para o mau professor do sexo masculino destacou-se a resposta “vocação/aptidão para o magistério” (21,7%). Portanto, pode-se perceber que, dados os resultados obtidos não foi possível correlacionar um determinado tipo de resposta com o fato do professor ou professora ter sido apontado como bom ou mau, havendo mesmo uma inversão de possíveis expectativas que possamos ter envolvendo estereótipos, visto os bons professores do sexo masculino terem assinalado darem aula em função de circunstâncias que os obrigaram a isto, enquanto que maus professores do mesmo sexo justificaram sua opção pelo magistério com base na vocação ou aptidão para a tarefa.

No tocante à relação entre a história pessoal e a profissão de professor, 70,8% dos bons professores e 73,2% dos maus professores, de ambos os sexos, afirmaram haver relação entre um e outro contexto. Para ambos os grupos, as razões mais freqüentes dentre as poucas que foram relatadas foram a de que houve a influência de pais e outros parentes professores e a existência de um ambiente doméstico culturalmente estimulante.

Bons e maus professores consideraram haver alguma influência entre relacionamento com seus professores e a sua escolha profissional, porém a percentagem de respostas positivas foi menor do que a do item anterior, sendo de 62,5% para os bons professores e de 60% para os maus professores. A justificativa, quando presente, versava majoritariamente sobre o despertar do interesse e a boa influência de bons professores, cuja atuação foi, de alguma forma, inspiradora.

Quanto à existência de diálogo familiar durante a infância e adolescência, 83,3% dos bons professores responderam afirmativamente,

enquanto a frequência de respostas positivas para os maus professores foi de 60%. A diferença entre os dois grupos pode indicar uma possibilidade de aspecto a ser investigado em uma pesquisa mais extensa e detalhada sobre as razões pessoais que podem influenciar a postura do professor em seu exercício profissional. No contexto dessa tese, apesar de seu caráter sugestivo, tal resultado pode não ser consistente em função do tamanho do grupo pesquisado e de outras variáveis emocionais que possam estar subjacentes ao contexto estudado. Quando lembramos que a capacidade de se expressar e a linguagem são dois dos pilares do processo de ensino bem sucedido, confirma-se a necessidade desse aspecto ser alvo de maior estudo e meditação.

Noventa por cento dos professores, tanto bons como maus, se disseram felizes e realizados com a escolha profissional e 87,5% dos bons professores disseram que gostariam de que algo mudasse, sendo o percentual de respostas favoráveis à mudança dos maus professores igual a 86,6%. Porém, quando da nomeação do alvo da mudança, tanto os bons como os maus professores citaram a escola em 52,5% das respostas, sendo que os primeiros foram mais freqüentes em citar a si próprios como alvos de mudança (22,5% das respostas) tanto quanto seus alunos (25% das respostas); enquanto os maus professores citaram a si próprios (11,9% das respostas) bem menos do que a seus alunos (35,7% das respostas) como alvos de mudança. Este resultado pode ser algo sugestivo e a ampliação da pesquisa neste sentido talvez possa revelar que professores avaliados como maus por seus alunos tenham a peculiaridade de serem mais impermeáveis à autocrítica que seus pares considerados bons professores. Resultado que lembra este mesmo tipo de comportamento foi encontrado por Lomax (1978), que verificou a tendência

que meninas pouco ajustadas à escola têm de culpar a própria escola por sua inabilidade em aprender, além de culpar a outras meninas, suas colegas, em vez de si mesmas, pela sua dificuldade em se relacionar, atribuindo a terceiros a causa de suas dificuldades.

O conjunto dos professores, homens ou mulheres, bons ou maus, manifestaram-se basicamente de forma igual em relação às suas atividades culturais, sendo as mais freqüentes a leitura de jornais e livros e menos freqüente a ida ao teatro, possivelmente em função desta última atividade ser uma das mais dispendiosas em termos financeiros.

Todos os professores, bons ou maus, disseram se considerar bons professores, atribuindo a si próprios notas entre 7,0 e 10,0. Apenas dois professores em cada grupo não preencheram esta parte do questionário. A justificativa mais presente se relacionava a características pessoais como interesse e dedicação, além de um bom relacionamento ou bom retorno por parte dos alunos em relação ao empenho demonstrado pelo professor.

A maioria dos bons (70,8%) e dos maus professores (63,3%) disse ser casada, 25% dos bons professores disseram ser solteiros, em comparação com 13,3% dos maus, e 4,2% dos bons professores disseram ser separados/divorciados, enquanto este percentual para os maus professores foi de 13,3%. Dado o tamanho do grupo pesquisado, as possíveis diferenças entre os dois grupos, no que tange o estado civil, podem não oferecer maiores implicações, o que só seria possível verificar em estudo mais extenso e aprofundado.

Oitenta e três por cento dos professores de ambos os grupos declaram ser seu salário fundamental para seu sustento e o de sua família.

Quanto aos filhos, 54,1% dos bons professores declaram ter de 1 a 3 filhos, enquanto que para os maus professores este percentual é de 66,6%, havendo dois professores desse último grupo com mais filhos, sendo um com quatro e outro com seis filhos.

Os *hobbys* estão presentes na maior parte de ambos os grupos, 87,4% dos bons professores e 75% dos maus professores declararam possuir algum *hobby*. A lista, variada e extensa, incluiu dançar, ler, fazer compras, ir à praia, ouvir MPB, viajar, fazer artesanato, música, etc..

É interessante notar que, enquanto os estudantes pesquisados nesta tese distinguiram seus bons e maus professores de forma marcante, os professores indicados como tal não forneceram em suas autoavaliações dados que permitissem diferenciá-los, inquestionavelmente, da mesma forma que os estudantes o fizeram. Tal fato ocorreu, em função da maioria dos professores ter cotado positivamente suas habilidades. Shannon *et al* (1998) também obtiveram resultados semelhantes em seu trabalho com estudantes universitários e seus professores assistentes, onde os estudantes consideraram como mais efetivos professores que se revelaram detentores de experiência prévia em ensino em comparação com aqueles sem experiência:

Ao passo que as avaliações feitas pelos estudantes refletiram uma diferença [na efetividade] entre aqueles TAs [professores assistentes pesquisados] com e sem estas experiências [em ensino fundamental, médio e do nível de *college*], as autoavaliações dos TAs não revelaram isto. ... Apesar desta falta de treinamento, os TAs neste estudo consistentemente avaliaram a si mesmos mais positivamente do que o fizeram seus estudantes.

Ou como presente em Pajares (1992):

... a maioria dos professores em treinamento têm um otimismo não realista e uma predisposição própria que justifica sua crença de que os atributos mais

importantes para o sucesso no ensino são aqueles que eles percebem em si mesmos. Eles acreditam que os problemas enfrentados pelos professores em sala de aula não serão enfrentados por eles, e a vasta maioria prediz que será melhor professor do que seus colegas.

Podemos verificar, então, que, para a maior parte dos indicadores analisados, não houve diferença marcante entre o bom e o mau professor de ambos os sexos, sendo que a consideração das possíveis diferenças demanda cautela em função do reduzido tamanho do grupo respondente. Além disso, como já mencionado, é possível que consciente ou inconscientemente ambos os grupos de professores tenham se colocado de forma a valorizar aquilo que se espera como sendo favorável à construção de uma boa imagem de si mesmo, do ponto de vista do que é socialmente valorizado pelo grupo, representado, no caso, pelo observador externo.

5 - DISCUSSÃO

Na qualidade de um processo multifacetado, o processo de ensino-aprendizagem apresenta um conjunto de aspectos a ele relacionados. Porém, quando questionado, o aluno se utiliza para justificar sua opinião de um a dois fatores relacionados ao processo, sendo raro o uso de três ou mais fatores. O fato de o estudante destacar um aspecto em especial, não significa que os demais não estejam presentes como parte de sua percepção, mas, sim, que estes perdem em relevância para aqueles efetivamente relatados, no momento da avaliação. Ou seja, diferentes estudantes em diferentes momentos podem se manifestar em relação aos seus professores colocando em destaque diferentes aspectos.

Portanto, a relevância atribuída a determinados aspectos em detrimento de outros estaria relacionada a situações como o nível de ensino, a idade, o tempo de escolaridade, o tipo de curso e às expectativas dos estudantes em relação à escola (Woods, 1976; Payne, 1987; Entwistle *et al.*, 1989; Stringer & Irwing, 1998).

Os resultados obtidos nesta tese encontram similaridade na literatura, onde autores como Woods (1976), trabalhando na Inglaterra, e Entwistle *et al.* (1989), trabalhando na Escócia e na Hungria, encontraram uma forte associação entre a capacidade de explicar bem e o bom professor, seguida pela importância dada às características pessoais do bom professor, como entusiasmo, empatia, ser agradável, bem humorado, compreensivo, entre outros.

A observação de padrões de resposta similares dentro dos grupos estudados e entre grupos diferentes a partir da literatura sugere a existência de uma 'visão de grupo' que pode ser estudada e há também a possibilidade de haver uma tendência de serem tais visões bastante similares de uma forma geral,

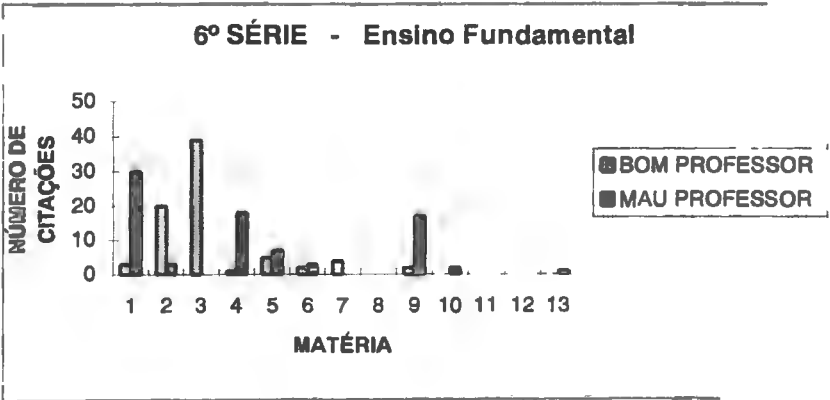
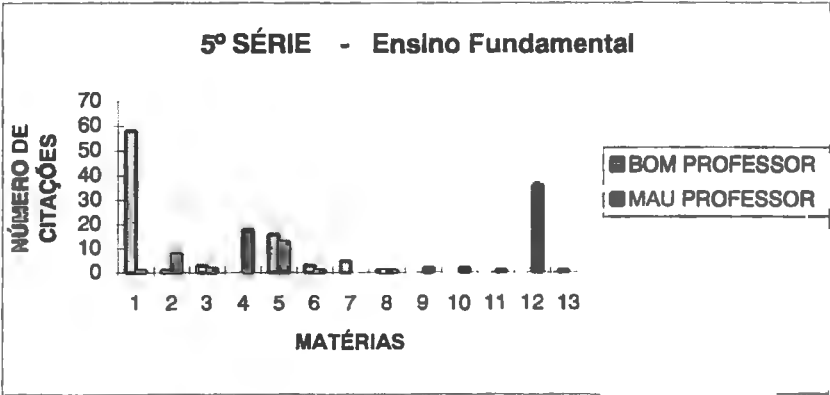
mesmo quando o grupo pesquisado não pertença, necessariamente, a uma mesma instituição escolar. Em uma avaliação de cientistas da Sociedade Brasileira de Bioquímica e Biologia Molecular feita pelos próprios cientistas a ela pertencentes (autoavaliação e avaliação de seus pares), “pode-se observar um forte sentimento de hierarquia com uma grande uniformidade” nas respostas tanto em relação às autoavaliações quanto no que se refere às avaliações feitas pelos colegas, demonstrando haver um consenso sobre os melhores e os piores, dentro do grupo avaliado (de Meis *et al.*, 1992), o que se mostra similar ao consenso obtido a partir dos estudantes pesquisados nesta tese sobre seus bons e maus professores.

Quanto à possibilidade de se encontrar diferenças em níveis de análise mais detalhados, no que se refere aos resultados apresentados nesta tese, os quais, no nível de análise utilizado, demonstraram possuir grande uniformidade, isto pode ser feito tanto com a realização de um novo inventário mais minucioso e mais específico das opiniões dos estudantes, como com a criação de subdivisões na classificação ora utilizada, examinando o padrão de relação entre as variáveis estudadas com maior detalhamento (Granleese *et al.*, 1989). Tal possibilidade é algo a se considerar, pois, como verificado por Entwistle *et al* (1989), embora haja grande uniformidade, em termos da análise dos resultados em geral, em comparando-se as respostas dos estudantes em escolas britânicas e húngaras sobre suas percepções a respeito de seu ambiente de ensino e de seus professores, é possível se verificar diferenças ao se analisar itens específicos dos questionários utilizados para se entrevistar os estudantes.

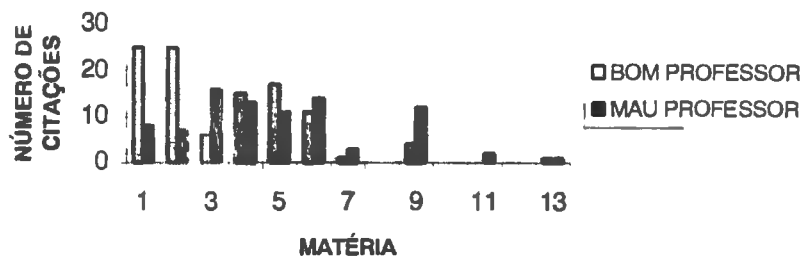
O fato verificado da popularidade de um mesmo professor ocorrer ou não em diferentes turmas, séries, cursos ou períodos indica que há uma amplitude maior de fatores que podem ser explorados. Sendo esta profissão baseada, essencialmente, na interação entre seres humanos, que apresentam diferentes estados emocionais em diferentes momentos de sua história de vida, as diferentes conjunturas resultantes de tais estados emocionais podem ser um fator que contribui para um ou outro quadro de interação entre alunos e professores, tanto da parte do professor quanto da parte do aluno. Quanto a isso, Woods (1976) comenta que “Certas diferenças nas reações [dos alunos] aos dois últimos aspectos [pedagogia e personalidade] correspondem a diferenças nas rotas educacionais e podem ser um produto delas”. Desta forma, as conjunturas presentes em determinados cursos ou turmas podem levar a diferentes reações a certos aspectos relativos à atuação do professor (Stringer & Irwing, 1998; Trigwell *et al.*, 1999). Também a produtividade científica está sob a influência de aspectos subjetivos, na qualidade de uma atividade essencialmente associada ao ser humano, segundo Fonseca *et al.*, (1997), onde mesmo grandes cientistas não têm uma carreira homogênea, apresentando bons e maus momentos.

Este tipo de ocorrência tem como aspecto positivo a possibilidade de se descartar que o julgamento por parte dos estudantes sobre seus professores tenha sido feito com base em estereótipos relacionados a idade, disciplina ministrada, aparência física, entre outros, tendo os estudantes se utilizado para tal das características observadas no professor no decorrer do estabelecimento das condições do processo de ensino-aprendizagem vivenciado pelos grupos em questão (Bar-Tal *et al.*, 1989).

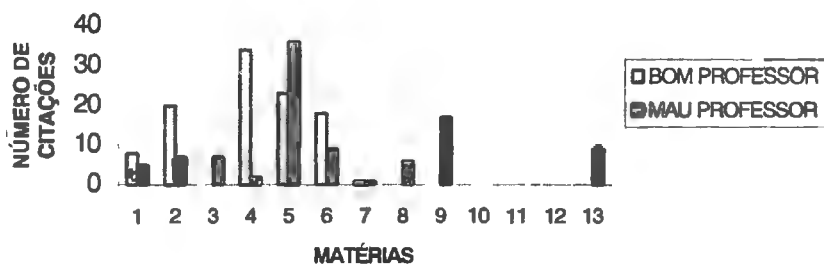
Em função dessas considerações e vindo de encontro a elas, surge a questão de quanto a matéria ministrada pelo bom ou pelo mau professor pode influenciar na opção do estudante, fazendo com que ele goste ou não do professor em questão por gostar ou não da matéria por ele ensinada. Para buscar dirimir esta questão, as listas das matérias ensinadas pelos bons e pelos maus professores foram organizadas em um gráfico, onde mesmas matérias receberam o mesmo número em cada segmento de ensino ou curso, com a finalidade de se evitar a possibilidade de identificação do professor responsável por cada disciplina citada. Nestes gráficos, evidencia-se o número de citações recebido por cada matéria ou por matérias de mesma área quando o professor responsável pela mesma foi citado pelo estudante, distinguindo-se se a citação ocorrera associada ao bom ou ao mau professor para a mesma matéria.



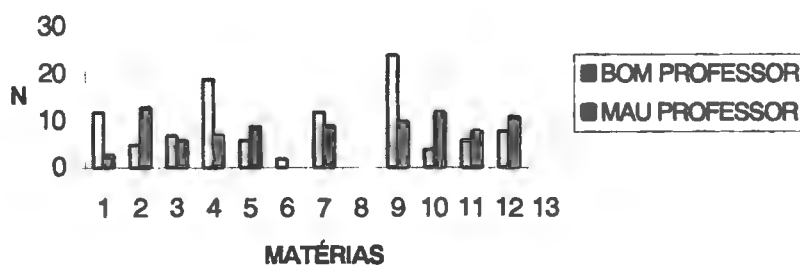
7º SÉRIE - Ensino Fundamental

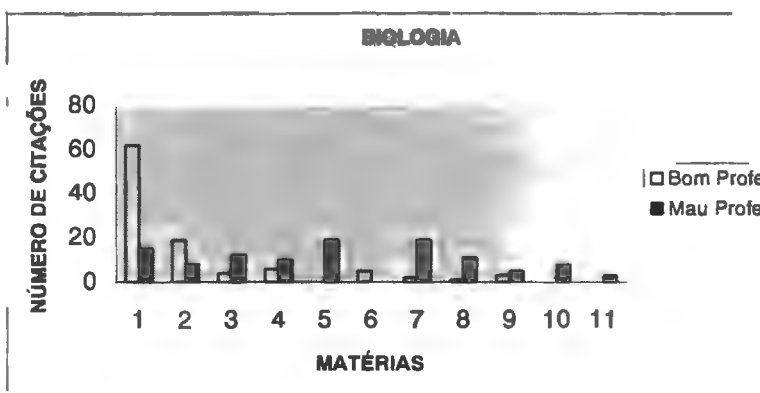
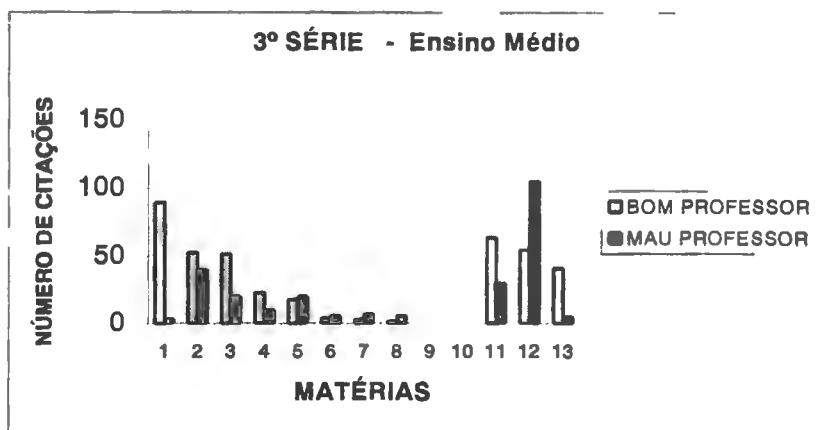
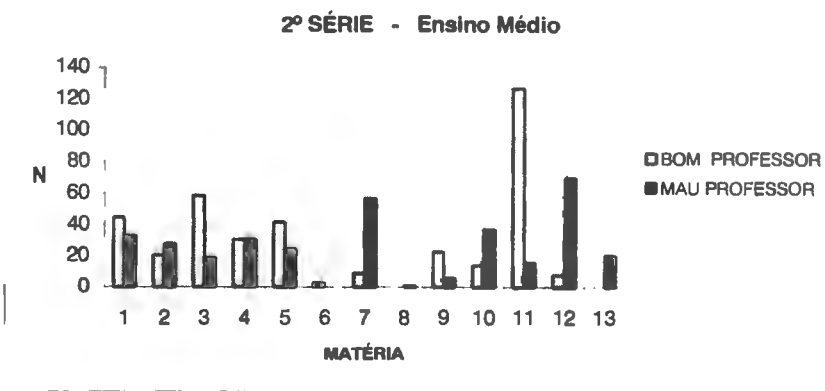


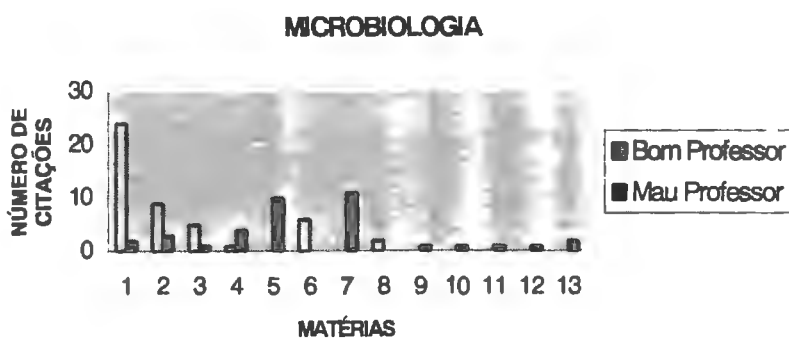
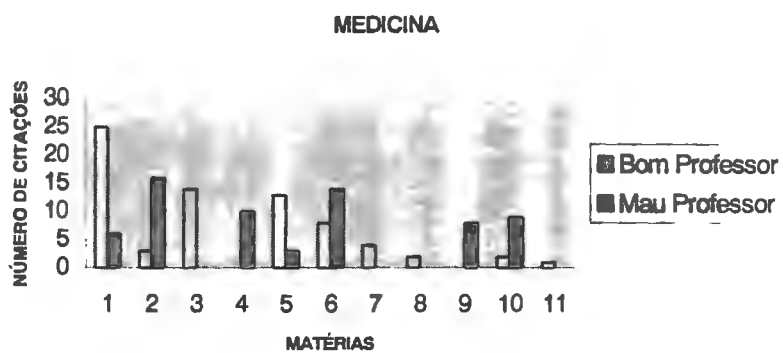
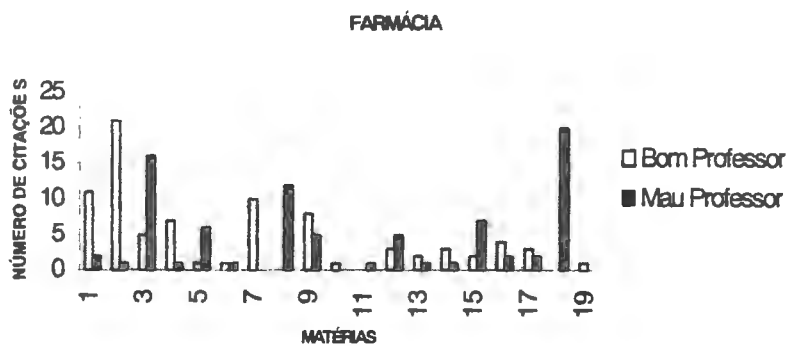
8º SÉRIE - Ensino Fundamental



1º SÉRIE - Ensino Médio







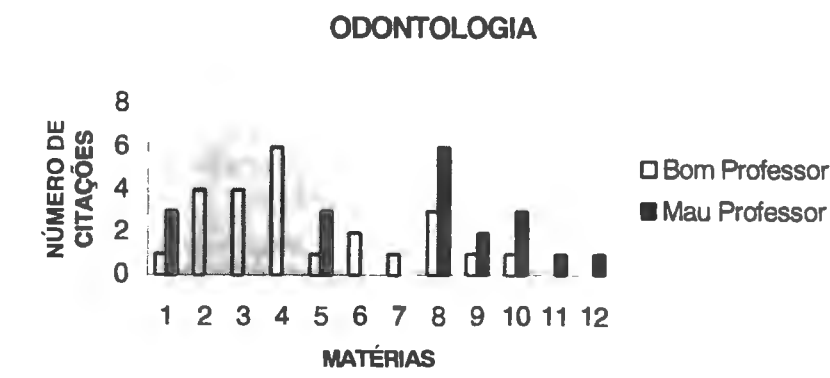


FIGURA 1. Representação do número de citações das matérias ensinadas comparando-se os bons e os maus professores. Os números presentes no eixo x representam a mesma matéria ou matérias pertencentes à mesma área de estudo.

Portanto, pode-se observar nos gráficos referentes às diferentes séries e cursos um perfil bastante assimétrico para as mesmas matérias ou para matérias da mesma área, sendo comum que uma matéria com alto índice de citação positiva, quando ministrada por um bom professor, em um determinado curso, tenda a apresentar menor número de citações ao ser ministrada por um mau professor. Também ocorre o inverso, com matérias com elevado número de citações negativas quando ministradas pelo mau professor e menor número de citações quando ministrada pelo bom professor. Além de terem ocorrido casos em que o número de citações para uma mesma matéria de um mesmo curso é equivalente para o bom e para o mau professor. Isto pode sugerir que a opção dos estudantes quanto ao professor não parece ser consequência da matéria ensinada pelo mesmo, levando a crer que não é tanto o que é ensinado, mas o como é ensinado que tem preponderância na percepção dos estudantes. Tal observação

apresenta consonância com os resultados discutidos anteriormente, onde é possível verificar nas justificativas sobre a escolha do bom e do mau professor a preponderância da categoria associada à descrição dos processos de ensino e a menor participação de categorias que associam a figura do professor à matéria por ele ensinada.

A matéria apresentada pelo professor não parece afetar a escolha do aluno, elevando o indivíduo professor a uma posição de destaque no desenrolar do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o seu sucesso ou seu fracasso. Woods (1976) e Payne (1987) não obtiveram em seus estudos sobre a opinião de estudantes sobre seus professores respostas onde os alunos justificassem suas escolhas com base na matéria ministrada pelo professor. No estudo de Kutnick & Jules (1993), a ocorrência de citações relativas à matéria ensinada pelo bom professor só se deu com estudantes em faixa etária entre 7 e 8 anos, não ocorrendo associações desse tipo em estudantes com 10 anos ou mais, sendo, portanto, tais resultados compatíveis com os verificados nesta tese, onde a faixa etária mais baixa estudada está entre 11 e 13 anos, correspondendo à 5ª série do ensino fundamental.

Igualmente relacionado a este ponto de vista, está a questão de que a professora que ministrou a matéria 12 para a 5ª série do ensino fundamental é a mesma que ministrou a matéria 1 para a 6ª série deste mesmo nível de ensino e, em ambas as séries, ela foi citada como má professora por grupos diferentes de estudantes mesmo estando ela ministrando matérias bastante diferentes, sendo que as críticas feitas pelos estudantes de ambas as séries em relação a essa professora foram bastante semelhantes. Outro aspecto relativo a isto é o fato de

que a matéria 1 apresenta elevado número de citações relativas ao bom professor na 5º série e na 7º série do ensino fundamental, o que, neste caso, decorre do fato de o professor da matéria 1 para ambas as séries ser a mesma pessoa. Quanto ao mau professor, também ocorre tal fato, sendo um dado professor de uma determinada matéria considerado mau tanto na 6º série do ensino fundamental quanto na 1º série do ensino médio. Isto indica uma continuidade na qualidade ou na falta de qualidade do professor mesmo quando o assunto a ser tratado dentro da mesma disciplina muda em função da série e/ou nível escolar. Tais ocorrências reforçam a proposta de que as características que fazem um bom ou um mau professor são basicamente independentes das características da disciplina que este mesmo professor ministra. Talvez, realmente, alguns indivíduos não apresentem as características básicas e fundamentais para serem bons professores.

Além destes, outro fato a destacar é o de que a matéria de número 11 para o ensino médio, Física, que é tradicionalmente encarada, considerado o senso comum, como uma disciplina difícil com alto índice de rejeição pelos estudantes, se destaca com 127 citações para o bom professor na 2º série do ensino médio, 118 das quais para o mesmo professor, podendo-se notar também na 3º série do ensino médio o impacto positivo da presença deste mesmo professor em algumas turmas desta série. Tal ocorrência vem reforçar a sugestão de que a escolha do estudante em relação ao professor está muito mais relacionada às qualidades do mesmo do que às características da matéria que ele ministra. Como considerado por Reynolds (1992):

Isso não significa dizer que o ensino é o mesmo através da matéria, nível educacional, escola, modelo de ensino, e outros. Contexto importa. Entretanto, a maior diferença que o contexto faz se refere às habilidades específicas de que o professor necessita para desempenhar suas tarefas com sucesso, não nas tarefas em si.

Uma última observação se refere ao fato de que, para a matéria 1 nos cursos de graduação de Farmácia e de Medicina, o mesmo professor está representado como bom no primeiro curso e como mau no segundo curso, respectivamente. Tal observação se ajusta às questões relativas às diferenças de contextos que se estabelecem em diferentes cursos, essencialmente no nível de graduação, e aos diferentes estados emocionais que podem se estabelecer na construção do relacionamento com diferentes grupos sociais ou com frações do mesmo grupo.

A importância da ação do professor se coaduna com as hipóteses de Vigotski (1999, p.7) relacionadas à função social da fala, como instrumento de intercâmbio na “transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros”. Portanto, a qualidade da transmissão torna-se dependente das características inerentes à capacidade de comunicação do professor.

Ainda como presente em Vigotski (1999), tal comunicação demanda a existência de um princípio generalizante, ou seja, a fala deve conter um significado generalizante que permita ao interlocutor assimilar o conceito associado à palavra.

Vigotski (1999) observa que:

... um estudo mais profundo do desenvolvimento da compreensão e da comunicação na infância levou à conclusão de que a verdadeira comunicação requer significado – isto é, generalização – tanto quanto signos. ... o mundo da

experiência precisa ser extremamente simplificado e generalizado antes que possa ser traduzido em símbolos (p. 7).

É por isso que certos pensamentos não podem ser comunicados às crianças, mesmo que elas estejam familiarizadas com as palavras necessárias. Pode ainda estar faltando o conceito adequadamente generalizado que, por si só, assegura o pleno entendimento (p. 8).

Portanto, com base nas considerações supracitadas, podemos sugerir que o professor capaz de construir um processo de ensino-aprendizagem eficaz seria aquele que se comunica de forma a tornar acessíveis os conceitos da matéria por ele ministrada ao apresentá-los de forma 'adequadamente generalizada', permitindo ao estudante vivenciar uma mudança conceitual ao conseguir, efetivamente, se apropriar dos conceitos trabalhados pelo professor (Trigwell, 1999). Neste processo, a capacidade de expressão do professor ganha importância, na medida em que deriva da mediação do professor, através da fala, a eficácia ou não da aquisição, pelo estudante, do conceito a ser aprendido. Ao saber construir seu processo de comunicação com o estudante, com o uso proveitoso das intervenções necessárias ao aprendizado, o professor atua como um facilitador, permitindo ao estudante alcançar, sob sua orientação, muitas vezes, um nível de conhecimento superior ao que lhe seria possível caso o estudante estivesse entregue aos seus próprios recursos (Vigotski, 1999).

Com base nisso, pode-se ressaltar que o uso eficiente da linguagem, que dá ao indivíduo a capacidade de se expressar de forma a transmitir com eficácia suas idéias, funciona como um poderoso recurso educativo, que pode, inclusive, compensar a inexistência de outros recursos, os quais, embora desejáveis, nem

sempre estão presentes, como equipamentos do tipo computadores e material de audio-visual e melhores salários, condições de formação profissional e condições de trabalho. Quanto a isso, os professores entrevistados nesta tese mostraram concordância com este enfoque ao optar majoritariamente pela boa capacidade de expressão na questão do questionário a eles aplicado, que contrapunha a capacidade de expressão e a quantidade de saber do professor (Anexo IV, 1ª parte).

Além disso, Trigwell *et al.* (1999) destacam que os estudantes universitários apresentam uma dedicação mais profunda em relação ao aprendizado quando se defrontam, entre outros, com alta qualidade de ensino, com professores que ensinam bem e adotam formas de ensino voltadas para o estudante, “encorajando seu aprendizado auto-direcionado”, que permite aos “estudantes interagir e discutir os problemas que eles encontram, onde o professor avalia a manifestação da mudança conceitual”, além de provocar debates e questionar as idéias dos estudantes, desenvolvendo uma “conversação” com eles durante a aula. Segundo este autor e seus colaboradores:

O que contribui para a significância deste resultado é a associação entre este resultado e os estudos do aprendizado do estudante os quais, por muitos anos, têm mostrado consistentemente que uma dedicação superficial ao aprendizado esta relacionada à baixa qualidade dos resultados [obtidos pelo estudante a partir] deste aprendizado...Agora parece haver uma relação entre a abordagem de ensino [utilizada pelo professor] e a qualidade dos resultados do aprendizado do estudante.

Vigotski (1999, p. 9) também ressalta a importância da relação entre o intelectual e o afetivo, ao observar “... a existência de um sistema dinâmico de

significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Mostra que cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere”.

A ligação entre os aspectos afetivo e intelectual remonta ao aspecto relacional do processo de ensino-aprendizagem. Isto indica a possibilidade de se estudar aspectos desse processo a partir daquilo que o aluno gosta ou não gosta e permite inferir que a atitude afetiva é causa e consequência de suas opções ao se manifestar sobre seus professores.

Mesmo quando não mencionada diretamente como resposta classificável na categoria “Qualidade do Relacionamento entre o Professor e o Aluno”, a afetividade pode ser considerada como uma condição subjacente às escolhas dos estudantes relativas aos seus bons e maus professores, no que tange a sua relação com os aspectos intelectuais, cuja construção estaria diretamente associada à capacidade do professor de comunicar conceitos de forma assimilável. Em seu trabalho sobre produtividade em ciência, Fonseca *et al* (1997) destacam a importância das relações humanas, ressaltando a qualidade da comunicação dentro do grupo, como fator fundamental para o aumento da produtividade dos cientistas.

A consideração dos aspectos acima discutidos fornece subsídio que reforça as observações de Morrison & McIntyre (1975) sobre a natureza da profissão de professor considerando

...o comportamento do professor como um conjunto de exemplos especializados de técnicas e habilidades sociais, ajudando-nos assim a determinar as maneiras pelas quais o ensino é similar ou diferente de outras formas de interação social e profissional. Pareceria desnecessário insistir neste ponto não fosse

freqüentemente o argumento de que ensinar não é um conjunto de técnicas distintivas, com padrões específicos e níveis de comportamento necessários a um hábil desempenho, mas algo que a maioria das pessoas, baseadas em seus conhecimentos gerais, podem fazer de maneira competente (p. 21).

Parece consistente afirmar que a profissão de professor exige uma série de qualidades inerentes à pessoa do professor com variáveis graus de possibilidade de serem treinadas (Reynolds, 1992; Shannon, 1998). Portanto estar professor não significa ser professor.

Porém, é oportuno comentar que há aspectos passíveis de treinamento no exercício da profissão de professor, contribuindo para melhorar aspectos importantes da atuação do mesmo, como a capacidade de se organizar, a preparação da matéria a ser apresentada, a capacidade de expressão, o controle emocional, entre outros. Em contrapartida, professores capazes e bem conceituados também podem apresentar momentos de baixo rendimento. Tais contrastes fazem ressaltar a condição essencialmente humana da profissão de professor e implicam na necessidade de se refletir sobre a importância do grande número de fatores psicológicos e sociais que podem influenciar no processo de ensino-aprendizagem.

A busca da aceitação dos estudantes à sua pessoa tem para o professor uma utilidade que se reflete na influência que isto pode ter na predisposição do estudante em aprender, porém o professor deve ter cuidado ao se utilizar das informações sobre as preferências dos estudantes, pois não há, necessariamente, uma relação entre as características que tornam um professor popular entre os estudantes e aquelas que o tornam um professor efetivo na realização de seu

trabalho, apesar de ser possível depreender algumas características favoráveis a ambos os objetivos a partir de trabalhos voltados para esta área e, também, a partir dos resultados desta tese (Payne, 1987; Entwistle, 1989).

Portanto, não se pode perder de vista a importância do professor como protagonista do processo de ensino, na medida em que só a pessoa humana pode estabelecer a comunicação necessária, com a devida prontidão e *feedbacks* necessários à realização das trocas que constroem a efetividade do processo pedagógico (Granleese *et al.*, 1989; Perrenoud, 2000). Materiais de apoio, como recursos audio-visuais, computadores e outros são, sem dúvida, muito úteis, porém são incapazes de estabelecer por si só as condições que tornam efetivo o processo de ensino-aprendizagem, sobre as quais foi possível estabelecer alguns indicadores nesta tese. Pois, segundo Vigotsky (1999), a respeito da comunicação humana:

A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social. ... O fato de que o entendimento entre as mentes é impossível sem alguma expressão mediadora é um axioma da psicologia científica. ... A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho (pp. 6-7).

Porém, defender a importância do papel do professor não significa que se esteja defendendo um papel, segundo Trigwell(1999) de “transmissor de informação/centrado no professor”, onde o professor “concebe o aprendizado como um processo de acúmulo de informação para atender a demandas externas”, mas, sim, um papel de agente instigador da “mudança conceitual/centrado no estudante”, onde o professor “concebe o aprendizado

como um agente de desenvolvimento e mudança das concepções do estudante” ajudando os estudantes a desenvolver suas concepções em uma abordagem do ensino focalizada no estudante “visando o atendimento de demandas internas” e a obtenção de um envolvimento profundo com o aprendizado por parte do estudante (Reynolds, 1992). Como presente em Perrenoud (2000):

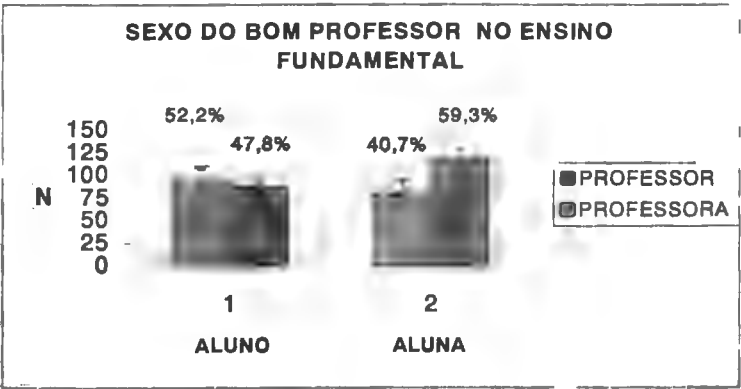
A competência requerida hoje em dia é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para *construí-los* em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo dos interesses dos alunos, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes, sem passar necessariamente por sua exposição metódica... (p. 27).

Como pode ser percebido nos dizeres de uma estudante do ensino médio:

Porque ele dava uma aula interessante. Ele fazia sempre debates com a turma, trazia recortes de jornal sobre a matéria. E com isso eu aprendia muito mais e às vezes estudava por curiosidade.

Porém, foi necessário verificar se a escolha do bom ou do mau professor sofreu alguma influência do sexo do professor em relação ao sexo do estudante.

As figuras abaixo indicam o número de citações recebidas pelos bons professores organizadas segundo o sexo do professor em função do sexo do estudante para os três níveis de ensino pesquisados.



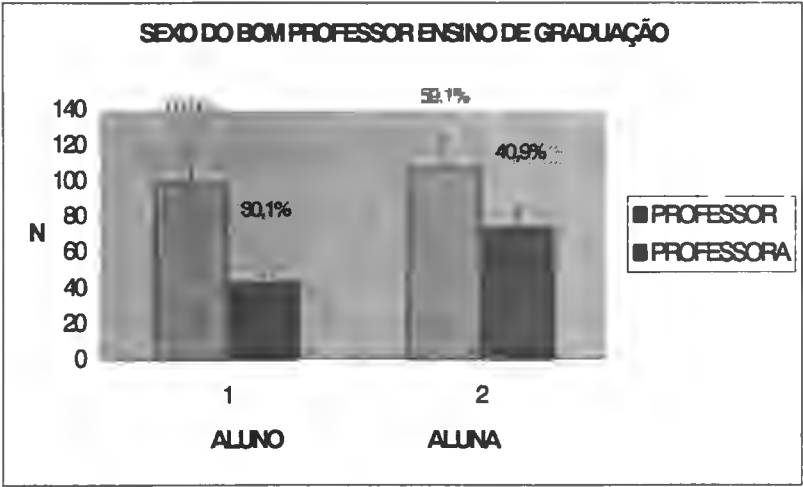
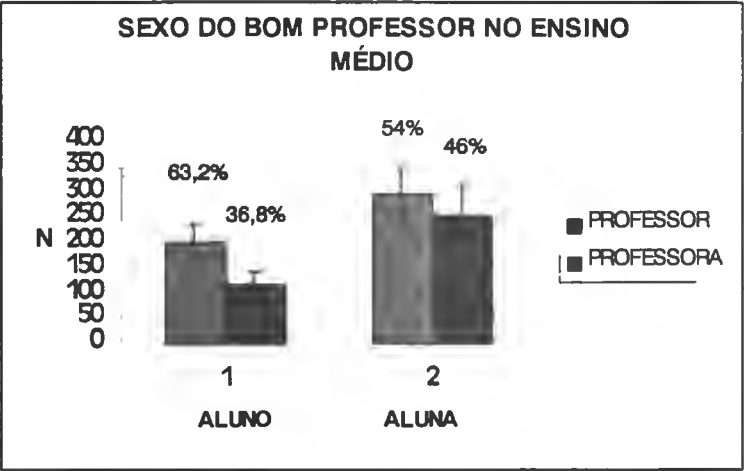


FIGURA 2. Representação do número de citações dos bons professores segundo o sexo do professor em relação ao sexo do estudante para os três níveis de ensino pesquisados. Os valores totais se encontram acompanhados de seus desvios padrões e de seus valores percentuais.

Feito o teste de χ^2 para os resultados apresentados acima, verificou-se haver diferença significativa entre os perfis observados para os meninos e as meninas nos níveis de ensino fundamental, médio e de graduação - $p < 0,05$ (ver Apêndice 3 – Tabela 1). Tais diferenças se relacionam ao fato de que, no ensino fundamental, o bom professor é para as meninas, majoritariamente, alguém do sexo feminino, enquanto que, para os meninos não ocorre diferença. Já no ensino médio, o que ocorre é uma diferença na preferência dos meninos, para quem o bom professor é principalmente alguém do sexo masculino, enquanto que, para as meninas praticamente não ocorre diferença. No caso do ensino de graduação, estudantes de ambos os sexos preferem o bom professor do sexo masculino, porém, as alunas apresentam uma menor diferença no grau de preferência pelo bom professor do sexo masculino em comparação com os estudantes do sexo masculino.

A observação da tendência do conjunto dos estudantes pesquisados, no que tange ao sexo predominante para o bom professor, foi possível com o somatório das citações de alunos e alunas. Os gráficos a seguir indicam estes dados.

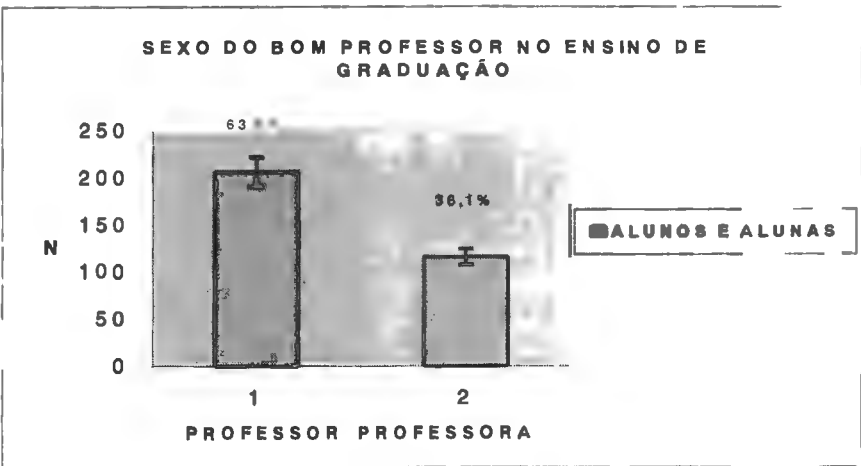
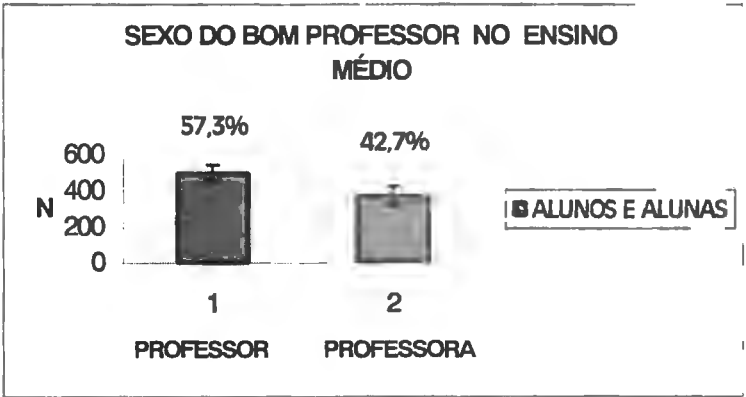
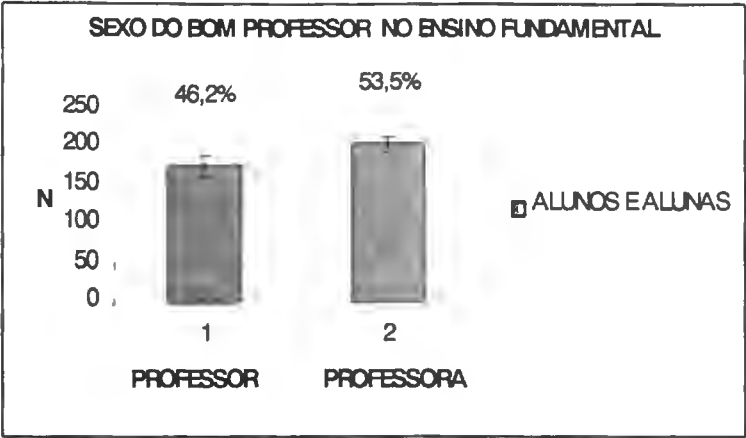


FIGURA 3. Representação do número de citações relativas aos bons professores segundo o sexo do professor, considerado o conjunto dos estudantes para os três níveis de ensino pesquisados. Os valores totais se encontram acompanhados de seus desvios padrões e de seus valores percentuais.

Pode-se observar com base nos gráficos acima que a preferência por bom professor do sexo feminino se restringe ao ensino fundamental, ocorrendo uma predominância do bom professor do sexo masculino nos níveis médio e de graduação. Há uma discreta semelhança entre os dados aqui apresentados e os resultados reportados por Jules & Kutnick (1997), onde foi verificado que as meninas de todas as idades pesquisadas, ou seja entre oito e dezesseis anos, sempre preferiram professores do sexo feminino, enquanto que apenas os meninos entre 8 e 11 anos preferiram professores também do sexo feminino, enquanto que os meninos das faixas etárias posteriores, entre 13 e 16 anos, preferiram professores do sexo masculino. Os autores, então, relacionaram a preferência dos alunos mais velhos por professores do mesmo sexo com base na construção da identidade masculina por parte do jovem, que busca no professor do sexo masculino “um modelo que ele crê que seja compatível com suas necessidades atuais”, além de sugerir que surge um conflito de papéis sociais ligados ao sexo, não sendo a professora capaz de lidar com os meninos da mesma forma com que lida com as meninas, havendo por parte do menino uma maior resistência em aceitar a professora dada a diferença dos papéis que a sociedade reserva para o homem e para a mulher (Irvine, 1985).

Em consonância com o aspecto acima citado, pode-se sugerir que a crescente preferência dos estudantes do sexo masculino pesquisados nesta tese

têm por professores do mesmo sexo possa estar relacionada às questões propostas por pelos autores supracitados. Porém, a crescente preferência dos estudantes do sexo feminino por professores do sexo masculino demanda novas pesquisas. Caberia investigar o quanto o peso dos estereótipos sexuais estaria interferindo nas escolhas dos estudantes e se há outras questões envolvidas nesta relação de preferência envolvendo o sexo do professor e do estudante (Davies, 1978; Bar-Tal, 1989; Granleese *et al.*, 1989).

É possível que, como sugere Bar-Tal (1989) em seu trabalho com alunos-mestres, os estudantes estejam utilizando seus estereótipos em relação aos papéis sociais masculinos e femininos apenas parcialmente, combinando-os com as informações obtidas a partir do convívio com o professor em sala de aula, para estabelecer seus julgamentos em relação ao bom e ao mau professor. Portanto, pode-se sugerir que a influência do sexo do professor sobre as percepções dos estudantes diminua com o aumento da consistência da percepção que o estudante tem dos talentos do professor para ministrar suas aulas e lidar com os estudantes.

Segundo Bar-Tal (1989):

O efeito da informação não está relacionado apenas à disponibilidade, consciência e relevância percebida da informação. O processo de descongelamento [de um esquema estereotípico] pode também depender de fatores adicionais como o da natureza da informação (por exemplo, força, ambigüidade, estrutura, conteúdo), ou das características da fonte de informação (por exemplo, credibilidade, atratividade).

É interessante ainda observar que o corpo de professores do Colégio Pedro II que atendia os estudantes dos níveis de ensino fundamental e médio em 1998 era o mesmo para os dois níveis de ensino citados e contava com 33 (45,2%)

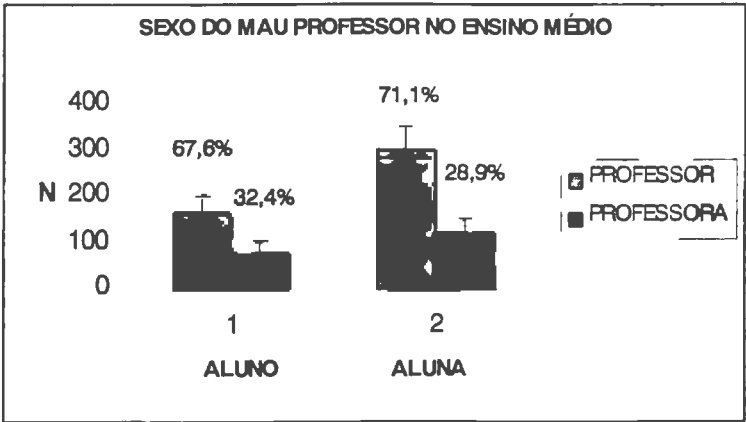
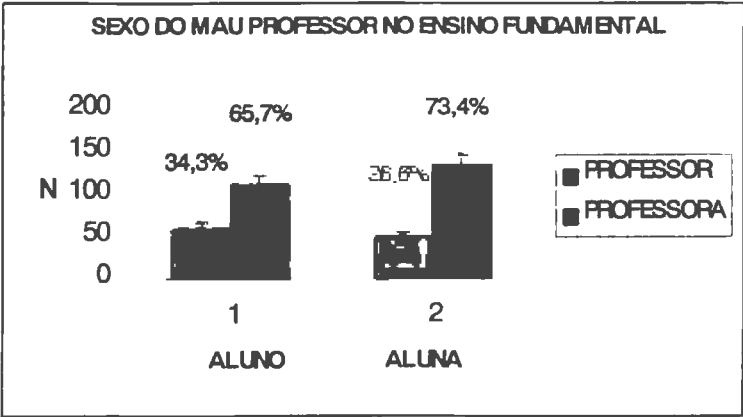
professores do sexo masculino e 40 (54,8%) do sexo feminino, ou seja, com discreta maioria de professoras em relação aos professores.

Já na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciências da Saúde, havia, segundo informação constante na página da universidade na INTERNET, em 1997, 489 (44,2%) professores do sexo masculino e 617 (55,8%) do sexo feminino. Portanto, não se pode atribuir a preferência por professores homens nos níveis de ensino médio e de graduação a um simples reflexo resultante de proporcionalidade em relação ao número de professores dos dois sexos nas instituições pesquisadas, pois os homens estão em minoria numérica em ambos os casos. Não há, *a priori*, uma explicação imediata para esse resultado, podendo-se considerar aspectos relacionados a estereótipos sociais e mesmo à dependência que tais resultados possam ter de indivíduos em especial, que receberam elevado número de citações de um mesmo grupo de estudantes pesquisados seja para bom ou para mau professor.

Reiterando a sugestão feita anteriormente, a elucidação das motivações intrínsecas em relação à influência do sexo do professor nas escolhas dos estudantes dependerá de futuras pesquisas voltadas para este fim. Porém, é interessante mencionar que, também no que se refere ao bom professor de ambos os sexos, a disciplina ministrada pareceu não intervir, pois havia bons e maus professores de ambos os sexos ministrando as mesmas disciplinas, não se estabelecendo uma relação necessária entre a matéria ensinada e o sexo do professor. Um exemplo disto pode ser verificado nos resultados relativos à 3º série do ensino médio, onde as citações para o bom professor em química eram, em sua maioria, relativas a uma professora e as citações para o mau professor eram,

predominantemente, relativas a professores do sexo masculino. Um outro exemplo, nesta mesma série, disse respeito a dois professores de matemática do sexo masculino que dividiam as mesmas turmas ensinando álgebra ou geometria, sendo um grandemente citado como bom e o outro grandemente citado como mau pelos mesmos estudantes, independentemente de ensinarem alternativamente para as turmas desta série os conteúdos de álgebra ou de geometria.

Porém, convém considerar que os resultados referentes ao sexo do mau professor não são, necessariamente, a imagem invertida dos resultados referentes ao sexo do mau professor. Em face disso, seguem abaixo os gráficos relacionados aos maus professores segundo seu sexo e o sexo do estudante para os três níveis de ensino pesquisados.



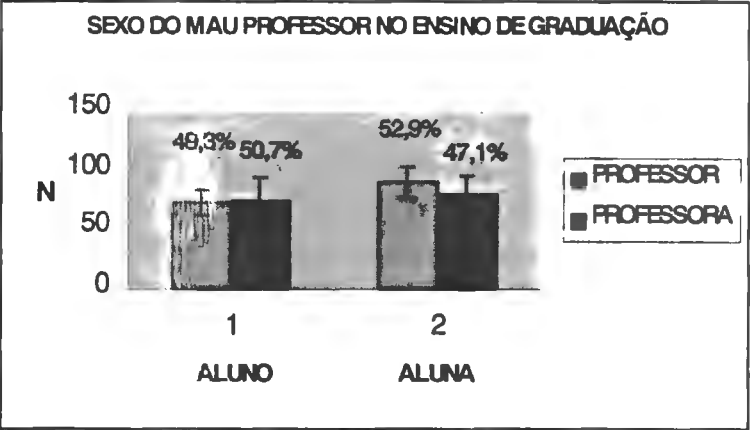
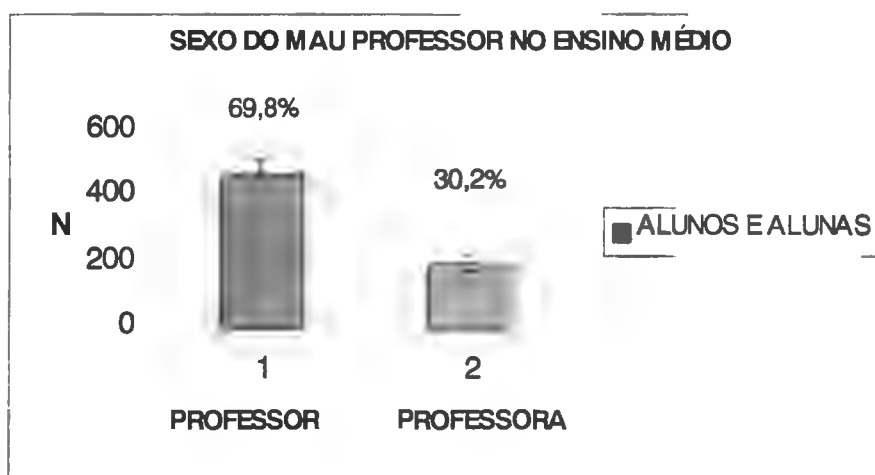
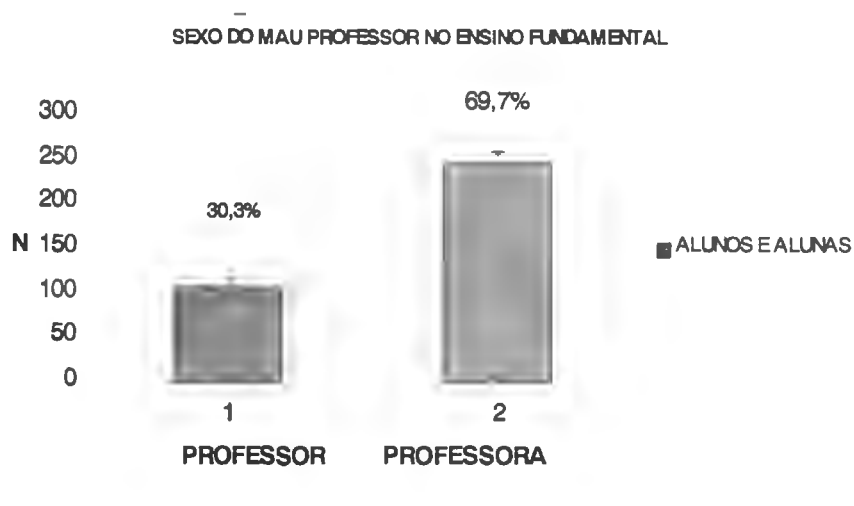


FIGURA 4. Representação do número de citações relativas aos maus professores segundo o sexo do professor em relação ao sexo do estudante para os três níveis de ensino pesquisados. Os valores totais se encontram acompanhados de seus desvios padrões e de seus valores percentuais.

Feito o teste de χ^2 para os resultados apresentados acima, verificou-se não haver diferença significativa entre os perfis observados para os meninos e as meninas nos níveis de ensino fundamental, médio e de graduação - $p > 0,05$ (ver Apêndice 3 – Tabela 2). No ensino fundamental, o mau professor é, principalmente, alguém do sexo feminino, enquanto que, no ensino médio, tanto os alunos quanto as alunas citaram, majoritariamente, como maus professores indivíduos do sexo masculino. No ensino de graduação, tanto meninos quanto meninas citaram igualmente maus professores de ambos os sexos.

Somando-se as citações de alunos e alunas de cada nível de ensino, foi possível verificar qual o sexo predominante para o mau professor na visão dos estudantes pesquisados. Os gráficos abaixo mostram estes dados.



SEXO DO MAU PROFESSOR NO ENSINO DE GRADUAÇÃO

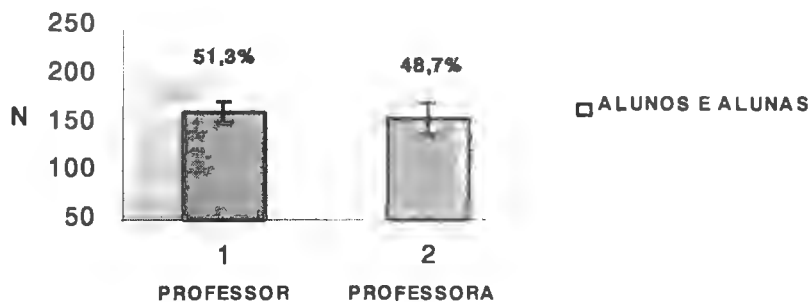


FIGURA 5. Representação do número de citações relativas aos maus professores segundo o sexo do professor, considerado o conjunto dos estudantes para os três níveis de ensino pesquisados. Os valores totais se encontram acompanhados de seus desvios padrões e de seus valores percentuais.

Tais resultados reforçam a sugestão de que deve haver um número maior de aspectos envolvidos na relação entre o sexo do professor e a escolha do estudante. Porém, é possível dizer que, talvez, no caso do mau professor, o estereótipo sexual se mostre bastante enfraquecido frente a contundência das informações obtidas pelo estudante sobre a atuação do professor em sala de aula, ainda que não haja, de imediato e com os dados disponíveis, condições de se estabelecer uma explicação confiável para os resultados relativos ao sexo do professor.

Um resultado que obedece ao padrão geral observado é o de que os professores mais citados apresentam maioria feminina para o bom ou para o mau professor no ensino fundamental e maioria masculina para o bom e para o mau professor nos níveis de ensino médio e de graduação, o que pode ser um reflexo

da proporcionalidade do grupo dos mais citados em relação ao conjunto total de professores citados.

A análise das respostas obtidas através do questionário aplicado (Anexo IV) aos professores mais citados como bons ou como maus revelou pequenas diferenças que não parecem apresentar a consistência necessária à realização de uma correlação com o fato de os estudantes os terem classificados de uma forma ou de outra. Um fator que pode ser sugerido é o de que o indivíduo pode considerar que está assumindo a postura mais efetiva e correta em sala de aula quando muitas vezes isto não ocorre na prática, devido à “tendência de os indivíduos se verem como mais favoravelmente ajustados do que outros com quem venham a se comparar” (Sarason *et al.*, 1991), como se pode perceber pelo relato de uma professora grandemente citada de forma negativa por estudantes de duas séries diferentes, onde esta mesma professora ensinava matérias diferentes:

Porque me dediquei e me dedico ao máximo aos estudos de ... e de ... e tenho facilidade de transmitir os conhecimentos. Tenho capacidade de síntese e boa linguagem. Mantenho um bom relacionamento com os alunos, e todos eles me tem em alta estima e reconhecem a seriedade do que faço.

Outro aspecto que pode ser ressaltado é o de que as questões utilizadas no questionário endereçado aos professores não foram aquelas que permitiriam acessar as informações necessárias a um melhor entendimento do processo que levou um dado professor a ser considerado como bom ou como mau.

Uma terceira consideração nos remete a uma observação dos pesquisadores Morrison & McIntyre (1975), que dizem:

Além disso, quando a pessoa sabe que está sendo julgada como “melhor” ou “pior”, segundo suas respostas, é muito provável que apresente um retrato atraente de si mesma.

Apesar disso, seria interessante a ampliação desse tipo de pesquisa tanto em termos da forma de se questionar os professores, com o uso de questionários interpretativos (de respostas livres) ou de respostas a vinhetas e dilemas, além da observação do comportamento do professor, como em termos do aumento do tamanho do grupo de professores pesquisados, pois o conhecimento das crenças dos professores pode fornecer subsídios para compreender melhor a sua prática e, eventualmente, permitir sua otimização (Pajares, 1992; Reynolds, 1992). Pois como sugere Pajares (1992),

Pesquisadores têm demonstrado que as crenças [pessoais] influenciam a aquisição e a interpretação do conhecimento, a definição e a seleção de tarefas, a interpretação do conteúdo do curso, e o monitoramento da compreensão.

Achados recentes também sugerem que crenças educacionais de professores em treinamento assumem um papel importante na aquisição e interpretação do conhecimento e no subsequente comportamento de ensino [desse professor] e que crenças não exploradas podem ser responsáveis pela perpetuação de práticas de ensino antiquadas e pouco efetivas.

Com base nisso, no caso da presente pesquisa, a preponderância da categoria relacionada à habilidade em ensinar revela que os estudantes dos grupos pesquisados pareceram se ater ao aspecto da efetividade do processo de ensino-aprendizagem, demonstrando estar menos sujeitos a julgar seus professores pelas características pessoais dos mesmos e pela qualidade do

relacionamento existente entre o professor e o estudante, especialmente no caso do bom professor.

O destaque obtido pelo aspecto relacionado à capacidade didática do professor, seguido pelas características físicas e pessoais do professor e pela qualidade do relacionamento contribuiu para a sugestão de que não só é urgente a valorização do professor, mas, também, de que os cursos de formação de professores devem ser mantidos nas Universidades, procurando incluir os futuros professores universitários, e devem voltar sua atenção para a construção de capacidades relativas não só à aquisição de habilidades instrucionais com acentuada preocupação em termos do conteúdo a ser ministrado, mas, sem descuidar da qualidade técnica e da bagagem de conhecimentos do professor, deve também buscar formas de discutir e treinar comportamentos que contribuam para estabelecer um clima favorável ao aprendizado dos estudantes em sala de aula, mudando sua concepção do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo um *feedback* constante ao longo do treinamento e não apenas uma avaliação posterior ao período do exercício de prática de ensino, quando já se perdeu a oportunidade de se redirecionar a ação do professor ao se trabalhar sobre os pontos fortes e fracos de sua prática (Morrison & McIntyre, 1975; Payne, 1987; Shannon *et al*, 1998; Trigwell *et al*, 1999). Em seu trabalho sobre a efetividade de ensino de professores assistentes em universidades de pesquisa no Estados Unidos, Shannon *et al* (1998) destacam a importância do treinamento de professores ao mostrar que professores assistentes com experiência anterior em níveis de ensino fundamental e médio e/ou com formação em educação foram percebidos pelos estudantes como sendo professores mais efetivos, porém a

simples experiência anterior como professor assistente gerou menores índices de efetividade do que os obtidos por professores sem nenhuma experiência anterior. Os autores sugerem que isto ocorre porque, ao contrário dos professores de níveis de ensino anteriores à graduação, os professores universitários não recebem um treinamento conveniente que os prepare para o exercício efetivo da atividade de ensino.

Por outro lado, não se pode deixar de mencionar as dificuldades em relação a se treinar professores em uma sociedade onde a variedade de expectativas e comportamentos é tão ampla, o que pode exigir diferentes ênfases no treinamento de professores, segundo o grupo social a ser atingido ((Woods, 1976; Meighan, 1977; Payne, 1987; Entwistle *et al* ,1989; Reynolds, 1992; Shannon *et al*, 1998).

Porém, como verificado nesta tese, a atuação do professor é importante e tem um reflexo significativo nas percepções de seus estudantes, essencialmente no que se refere à capacidade do professor em se comunicar efetivamente com seus alunos, construindo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Lahire (1997), sobre a função social da transmissão do conhecimento:

As estruturas mentais cognitivas, cognitivas de indivíduos, são elaboradas socialmente dentro de formas de relações sociais específicas e através de práticas de linguagem específicas: dizer isso constitui o único meio de não tornar o processo de “interiorização da exterioridade”, de “incorporação das estruturas objetivas” ou de “inscrição das estruturas sociais dos cérebros”... algo misterioso e que não pode ser analisado em si mesmo.

Portanto, cabe colocar que a figura do professor sempre terá o seu lugar no processo de ensino-aprendizagem, independentemente dos recursos pedagógicos materiais que a escola possa acessar, e, dada esta questão, qualquer

investimento na pessoa do professor, seja no incremento de sua capacidade com treinamento específico, seja no aumento do seu conforto pessoal e profissional, poderá resultar de forma contundente em um maior sucesso educacional para os seus estudantes.

6 - CONCLUSÃO

A constância da menção das categorias 4, 1 e 2 pelos estudantes de todos os sexos e níveis de ensino pesquisados, sempre nesta ordem de importância, além do somatório da participação dessas categorias sempre representar um percentual próximo ou superior a 90% do total das respostas permite concluir que tais categorias são as fundamentais em um bom ou mau professor em qualquer etapa de ensino.

A consistência encontrada nos resultados permite considerar esta linha de pesquisa válida e passível de ser continuada e ampliada. As pesquisas envolvendo a inquirição de setores escolares com a finalidade de se produzir um desenho confiável da realidade escolar tem mostrado ser factível e confiável em um grande número de trabalhos realizados em diferentes épocas e em diferentes países (Taylor, 1962; Morrison, A. & D. McIntyre, 1975; Woods, 1976; Meighan, 1977; Davies, 1978; Irvine, 1985; Payne, 1987; Darom & Rich, 1988; Entwistle *et al* ,1989; Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick, 1997; Stringer & Irwing, 1998; Trigwell *et al*, 1999).

Os resultados obtidos pelos pesquisadores citados nesta tese não apresentam discrepâncias marcantes nos padrões gerais observados, dentro dos aspectos consonantes contemplados por esta tese e pelos trabalhos em questão. Tal achado permite sugerir que podem existir características gerais no que tange à visão dos estudantes sobre determinados aspectos do processo pedagógico.

Portanto, apesar do grupo estudado nesta tese se limitar a parte de duas instituições específicas, o Colégio Pedro II – U. E. Centro – e a UFRJ – CCS - não podendo ser estendida em seus resultados para as populações escolares

dos mesmos níveis de estudo no município do Rio de Janeiro, torna-se possível conjecturar que a ampliação desta pesquisa, visando alcançar um maior número de instituições, pode gerar padrões gerais semelhantes aos já encontrados neste trabalho (Taylor, 1962; Morrison, A. & D. McIntyre, 1975; Woods, 1976; Davies, 1978; Payne, 1987; Darom & Rich, 1988; Entwistle *et al* ,1989; Kutnick & Jules, 1993; Jules & Kutnick, 1997).

A contribuição que a visão do estudante pode fornecer é válida e significativa, no que concerne à avaliação do professor, do processo de ensino –aprendizagem e da escola. Porém, não se pode assumir seus resultados e as conclusões deles decorrentes como os únicos fatores a nortear a análise de processos e de situações multifacetadas, como é o caso da avaliação do professor, do processo de ensino-aprendizagem e da escola. Para tal, seria necessário estender a pesquisa a todos os setores da instituição escolar (Woods, 1976; Meighan, 1977; Payne, 1987; Entwistle *et al* ,1989; Stringer & Irwing, 1998; Trigwell *et al*, 1999).

Os estudantes podem apresentar visões divergentes entre si e em relação às visões de outros setores escolares. A possibilidade de seu julgamento poder ser influenciado tanto positiva quanto negativamente por aspectos pessoais e/ou de relacionamento com o professor não deve ser ignorada e deve estar presente no momento da análise dos resultados obtidos a partir do corpo discente (Payne, 1987). Portanto, devemos estar atentos à possibilidade, segundo Payne (1987), de haver uma potencial incompatibilidade entre as características que promovem a efetividade do processo ensino-aprendizagem e aquelas que ensejam a popularidade do professor, na visão dos estudantes.

7 - BIBLIOGRAFIA

- Aguinis, Herman, Nesler, Mitchell S., Quigley, Brian M., Suk-Jae-Lee. & Tedeschi, James T. (1996), "Power Bases of Faculty Supervisors and Educational Outcomes for Graduate Students". *Journal of Higher Education*, **67** (3) 267 – 297.
- Bar-Tal, Daniel, Raviv, Amiram, & Arad, Mira (1989), "Effects of Information on Student-Teachers' Stereotypic Perception of Pupils". *British Journal of Educational Psychology*, **59**, 143 – 154.
- Bencini, Roberta (2000), "A repetência, uma vergonha nacional". *Nova Escola*, ano XV, nº 137, 16 – 22.
- Candau, Vera Maria (1999), "Reformas Educacionais Hoje na América Latina". In VVAA, *Currículo: Políticas e Práticas*, organizado por Moreira, Antonio F. B., Papirus Editora, São Paulo, 29 – 42.
- Carvajal, Santiago S. R. (1979), *Elementos de Estatística (Com Aplicações às Ciências Médicas e Biológicas)*, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza, Instituto de Matemática.
- COOPERA (1997), *Relatório da Comissão Permanente de Avaliação da UFRJ – Instituto de Ciências Biológicas*, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Darom, Efraim & Yisrael Rich (1988), "Sex Differences in Attitudes Toward School: Student Self-Reports and Teacher Perceptions". *British Journal of Educational Psychology*, **58**, 350 – 355.
- Davies, Lynn (1978), "The View From The Girls". *Educational Review*, **30** (2) 103 – 109.

- Entwistle, Noel, Kozeki, Bela, & Tait. Hilary (1989), "Pupil's Perceptions of School and Teachers – I Identifying the Underlying Dimensions". *British Journal of Educational Psychology*, **59**, 326 – 339.
- Fonseca, Lucia, Velloso, Sancia, Wofchuk, Susana, & de Meis, Leopoldo (1997), "The Importance of Human Relationships in Scientific Productivity". *Scientometrics*, **39** (2) 159 – 171.
- Granleese, Jacqueline, Turner, Irene, & Trew, Karen (1989), "Teachers' and Boys' and Girls' Perceptions of Competence in the Primary School: The Importance of Physical Competence". *British Journal of Educational Psychology*, **59**, 31 – 37.
- Irvine, Jacqueline J. (1985), "Teacher Communication Patterns as Related to the Race and Sex of the Student". *Journal of Educational Research*, **78** (6) 338 – 345.
- Jules, Vena & Peter Kutnick (1997), "Student perceptions of a good teacher: the gender perspective". *British Journal of Educational Psychology*, **67**, 497 – 511.
- Kutnick, Peter & Vena Jules (1993), "Pupils'perceptions of a good teacher: a developmental perspective from Trinidad and Tobago". *British Journal of Educational Psychology*, **63**, 400 – 413.
- Lahire, Bernard (1997), *Sucesso Escolar nos Meios Populares – As Razões do Improvável*. São Paulo, Editora Ática, tradutores: Ramon Américo Vasques & Sonia Goldfeder, título original: *Tableaux de familles – Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Seuil/Gallimard, 1995.
- Lannes, Denise (2000), "A Adequação da Escola ao Crescimento Exponencial de Conhecimento Ocorrido no Século XX" .PhD Tese (não publicada),

Departamento de Bioquímica Médica - ICB – CCS - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Lima, Elvira S. (2000), “A função antropológica do ensinar”, Entrevista concedida a Paola Gentile. *Nova Escola*, ano XV, nº 138, 9-11.

Lomax, Pamela (1978), “The Attitudes of Girls with Varying Degrees of School Adjustment to Different Aspects of Their School Experience”. *Educational Review*, **30** (2) 117 – 124.

Meighan, Roland (1977), “Pupils’ perceptions of classroom techniques of post graduate student teachers”. *British Journal of Teacher Education*, **3** (2) 139 – 148.

de Meis, Leopoldo, Machado, Rita de Cássia P., Fonseca, Lúcia, Lustosa, Paulina, & Caldeira, Maria Teresa. (1992), “Cienciametria y Evaluaciones por los propios Investigadores”. *Interciencia*, **17** (1) 40 – 43.

de Meis, Leopoldo, Rodrigues, Paulo dos Santos, & Fonseca, Lúcia. (1994), “Os Cientistas e as Implicações Sócio-Econômicas da Distribuição da Ciência e Recursos Humanos no Planeta”. In: VVAA, *Ciência e Tecnologia: Alicérceres do Desenvolvimento*, Cobram / CNPq, São Paulo, 15 – 21.

de Meis, Leopoldo (1998), *Ciência e Educação O Conflito Humano – Tecnológico*. Rio de Janeiro, Edição do Autor.

Meyer, J. H. F. (1988), “Student perceptions of learning context and approaches to studying”. *S. Afric. J. Higher Educ.*, **2**, 73 – 82 (citado por Entwistle, Noel, Kozeki, Bela, & Tait, Hilary, 1989).

- Morales. Pedro (2000), *A relação professor-aluno*. São Paulo, Edições Loyola, tradutor: Gilmar Saint'Clair Ribeiro, título original: *La relación profesor-alumno en el aula*, Madri, PPC, Editorial y Distribuidora S.A., 1998.
- Morrison, A. & D. McIntyre (1975), *Os Professores e o Ensino*. Rio de Janeiro, Imago Editora LTDA, tradutor: Áurea de Brito Weissenberg, título original: *Teachers and Teaching*, Inglaterra, Penguin Books Ltd., 1972.
- Musgrove, F. & Taylor, P. H. (1969), *Society and the Teacher's Role*. London, Routledge & Kegan Paul (citado por Payne, Monica A., 1987).
- Newton, E. H. (1986) "Trinidadian students' perceptions of their schools, *Caribbean Journal of Education*, **13**, 68 – 87 (citado por Payne, Monica A., 1987).
- Pajares, Frank M. (1992), "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct". *Review of Educational Research*, **62** (3) 307 – 332.
- Payne, Monica A. (1987), "Determinants of Teacher Popularity and Unpopularity: a West Indian perspective". *Journal of Education for Teaching*, **13** (3) 193 – 205.
- Perrenoud, Philippe (2000), *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas Sul LTDA, tradutor: Patrícia Chittoni Ramos, título original: *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF éditeur, 1999.
- Reynolds, Anne (1992), "What Is Competent Beginning Teaching? A Review of the Literature". *Review of Educational Reserch*, **62** (1) 1 – 35.
- Sampaio, Helena, Limongi, Fernando, & Torres, Haroldo (2000), *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. São Paulo, NUPES/USP.

- Sarason, Barbara R., Pierce Gregory R., Shearin, Edward N., Sarason, Irwin G., & Waltz Jennifer A. (1991), "Perceived Social Support and Working Models of Self and Actual Others". *Journal of Personality and Social Psychology*, **60** (2) 273 – 287.
- Shannon, David M., Twale, Darla J., & Moore, Mathew S. (1998), "TA Teaching Effectiveness - The Impact of Training and Teaching Experience". *Journal of Higher Education*, **69** (4), 440 – 466.
- Stringer, Maurice & Paul Irwing. (1998), "Students' evaluations of teaching effectiveness: a structural modelling approach". *British Journal of Educational Psychology*, **68**, 409 – 426.
- Taylor, Philip H. (1962), "Children's Evaluations of the Characteristics of the Good Teacher". *British Journal of Educational Psychology*, **22** (3) 258 – 266.
- Tomrnasi, Livia De (1998), "Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação". In VVAA, *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*, organizado por Tommasi, Livia De, Warde, Mirian J., & Haddad, Sérgio, Cortez Editora, São Paulo, 195 – 227.
- Trigwell, Keith, Prosser, Michael, & Waterhouse, Fiona. (1999), "Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning". *Higher Education*, **37**, 57 – 70.
- UFRJ Home Page, (2000), www.ufrj.br/nossauniversidade/homepages/ccs.
- UFRJ Home Page, (2000), [http:// www.vestibular.ufrj.br](http://www.vestibular.ufrj.br).
- Vechia, Ariclê & Karl Lorenz (1998), *Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira: 1850 – 1951*. Curitiba, Edição do Autor.

- Vigotski, Lev S. (1999), *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora LTDA, tradutor: Jefferson Luiz Camargo, título original: *Thought and Language*, U.S.A, The Massachusetts Institute of Technology, 1987.
- Woods, Peter (1976), "Pupils' Views of School". *Educational Review*, **28**, 126 – 137.

8 - RESUMO

As categorias que predominaram na classificação dos bons e maus professores por seus estudantes nos três níveis de ensino pesquisados foram “Descrições do Processo de Ensino”, “Características Físicas e Pessoais do Professor” e “Qualidade do Relacionamento entre Professor e Aluno”, sempre nessa ordem, representando o conjunto das três categorias, em todos os casos, sempre um percentual em torno de 90% do total das respostas dadas pelos estudantes, o que respalda sua importância para o bom ou mau professor em qualquer nível de ensino.

Não pareceu haver correspondência entre a preferência do estudante em relação aos seus bons e maus professores e as matérias que estes mesmos professores ministram, sendo possível sugerir que a opção dos estudantes quanto ao professor está associada a forma como ele ensina e não tanto ao que ele ensina. Sendo assim, a capacidade de comunicação do professor ganha um destaque especial na medida em que permite ao bom professor construir uma aula com significado, onde o professor atua como um facilitador da aquisição do conhecimento por parte de seus estudantes.

As qualidades do bom professor admitem possibilidade de treinamento e seu trabalho pode ser enriquecido com a disponibilidade de recursos audio-visuais e de informática, porém, apenas o ser humano professor parece ser capaz de estabelecer a comunicação necessária que torna efetivo o processo de ensino-aprendizagem. Em princípio, não parece haver uma correspondência entre o sexo do professor, frente ao sexo do estudante, e a sua classificação como bom ou mau professor.

9 - ABSTRACT

The predominant categories in the students' good and bad teachers classification in all school levels studied was "Descriptions of the teaching process", "Physical and personal characteristics of a teacher" and "Quality of relationship between teacher and student", always in this order. In all situations studied, this group of categories represented 90% of the total students responses. This result led to a perception of this group of categories importance in the good and bad teacher classification.

No correspondence has be found between the student preferences of their teachers and the teachers subject. So it is possible to suggest that the students preference was related to the teaching way instead the subject taught. Then the teachers communication capacity stands out distinctly because permits to the teacher constructs a significant communication process in his/her classes with effective learning by the students.

The good teacher qualities seems possible trainable and although the teachers work could be enriched by refined equipment for the schools that improve considerably the learning process the teachers characteristics should more important to the success of learning process.

At first view it was no correspondence between teachers sex by pupils sex and the good and bad teachers classification.

10 - APÊNDICES

10.1 - APÊNDICE 1: Respondentes e População

TABELA 1
Caracterização da População de Respondentes em Relação ao Total de Estudantes dos Níveis de Ensino Fundamental, Médio e de Graduação Pesquisados

		Respondentes				População				p
		♂		♀		♂		♀		
Nível	Série/ Curso	N	%	N	%	N	%	N	%	
Fundamental	5ª	33	47,1	37	52,9	33	47,1	37	52,9	1
	6ª	35	47,3	39	52,7	39	48,7	41	51,3	0,85
	7ª	58	56,3	45	43,7	64	57,1	48	42,9	0,9
	8ª	44	46,3	51	53,7	46	46,0	54	54,0	0,96
Médio	1ª	33	40,7	48	59,3	59	49,2	61	50,8	0,23
	2ª	140	42,6	189	57,4	210	51,6	197	48,4	0,01*
	3ª	101	34,5	192	65,5	126	35,5	229	64,5	0,78
Graduação	Biologia	20	51,3	19	48,7	27	41,5	38	58,5	0,33
	Farmácia	17	30,9	38	69,1	23	34,3	44	65,7	0,68
	Medicina	28	54,9	23	45,1	58	58,6	41	41,4	0,66
	Microbiologia	8	38,1	13	61,9	10	34,5	19	65,5	0,79
	Odontologia	6	28,6	15	71,4	11	37,9	18	62,1	0,49
Total		523	42,5	709	57,5	706	46,0	827	54,0	

* Diferença estatisticamente significativa entre respondentes e população (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 1)

10.2 - APÊNDICE 2: O Bom e o Mau Professor

• Ensino Fundamental

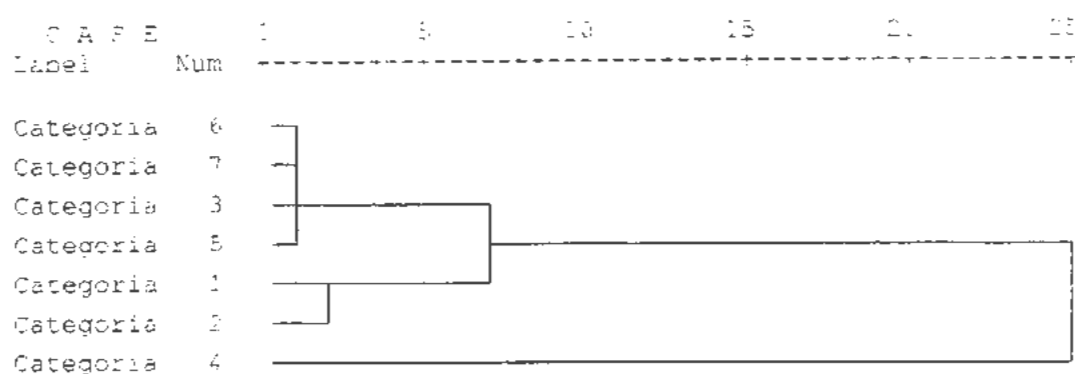
DENDOGRAMA 1

Hierarquia das categorias de classificação das respostas dos estudantes relativas ao bom professor.

*** HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS ***

Dendrogram using Average Linkage (Between Groups)

Rescaled Distance Cluster Combine



DENDOGRAMA 2

Hierarquia das categorias de classificação das respostas dos estudantes relativas ao mau professor.

*** HIERARCHICAL CLUSTER ANALYSIS ***

Dendrogram using Average Linkage (Between Groups)

Rescaled Distance Cluster Combine

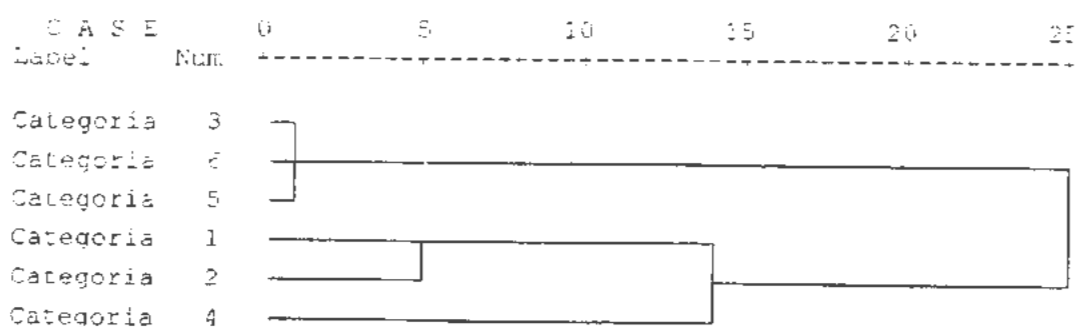


TABELA 1

Citações por Categoria(s) Comparando-se Alunos e Alunas do Ensino Fundamental em Relação ao Bom Professor

Série	Sexo	Categorias			p
		1 e 2	4	3, 5, 6 e 7	
5 ^a	♂	20	27	6	0,889
	♀	30	34	9	
6 ^a	♂	28	20	1	0,150
	♀	26	35	4	
7 ^a	♂	27	38	9	0,789
	♀	23	30	5	
8 ^a	♂	42	32	4	0,894
	♀	36	32	4	
Total		232	248	42	

* Diferença estatisticamente significativa entre os dois sexos nas séries (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 2)

TABELA 2

Citações por Categoria(s) Comparando-se Alunos e Alunas do Ensino Fundamental em Relação ao Mau Professor

Série	Sexo	Categorias			p
		1 e 2	4	3, 5 e 6	
5 ^a	♂	28	20	4	0,206
	♀	39	21	13	
6 ^a	♂	36	14	0	0,403
	♀	41	19	2	
7 ^a	♂	15	37	7	0,127
	♀	23	26	4	
8 ^a	♂	33	16	9	0,060
	♀	40	32	4	
Total		255	185	43	

* Diferença estatisticamente significativa entre os dois sexos nas séries (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 2)

TABELA 3

Citações por Categoria(s) Comparando-se as Séries do Ensino Fundamental em Relação ao Bom Professor

Série	Categorias			p
	1 e 2	4	3, 5, 6 e 7	
5 ^a	50	61	15	
6 ^a	54	55	5	
7 ^a	50	68	14	
8 ^a	78	64	8	
Total	232	248	42	0,062

* Diferença estatisticamente significativa entre as séries (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 6)

TABELA 4

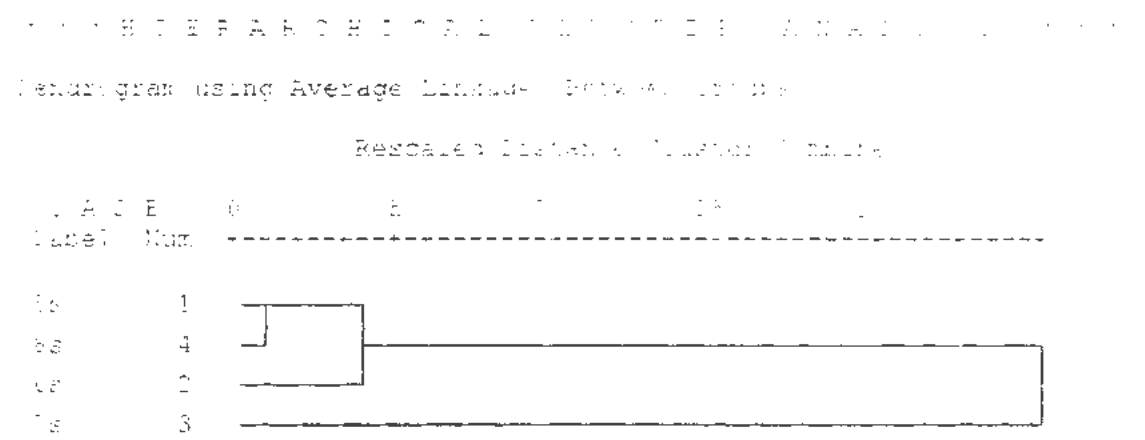
Citações por Categoria(s) Comparando-se as Séries do Ensino Fundamental em Relação ao Mau Professor

Série	Categorias			p
	1 e 2	4	3, 5, 6 e 7	
5 ^a	67	41	17	
6 ^a	77	33	2	
7 ^a	39	63	11	
8 ^a	73	48	13	
Total	256	185	43	$4,73 \times 10^{-6}$ *

* Diferença estatisticamente significativa entre as séries (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 6)

DENDOGRAMA 3

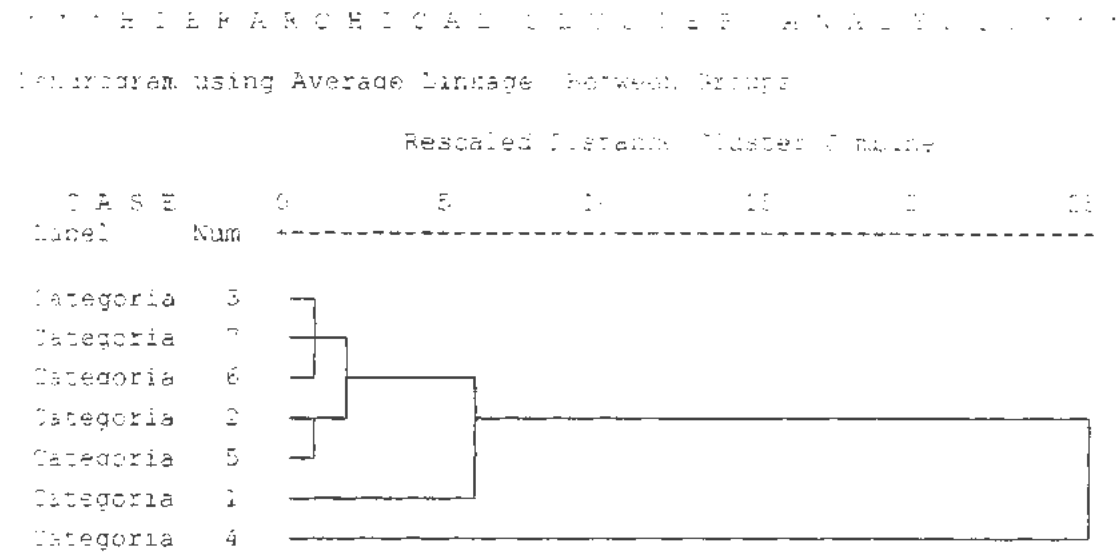
Hierarquia das séries do ensino fundamental com base nos perfis de resposta dos estudantes relativos ao mau professor.



• Ensino Médio

DENDOGRAMA 4

Hierarquia das categorias de classificação das respostas dos estudantes relativas ao bom professor.



DENDOGRAMA 5

Hierarquia das categorias de classificação das respostas dos estudantes relativas ao mau professor.

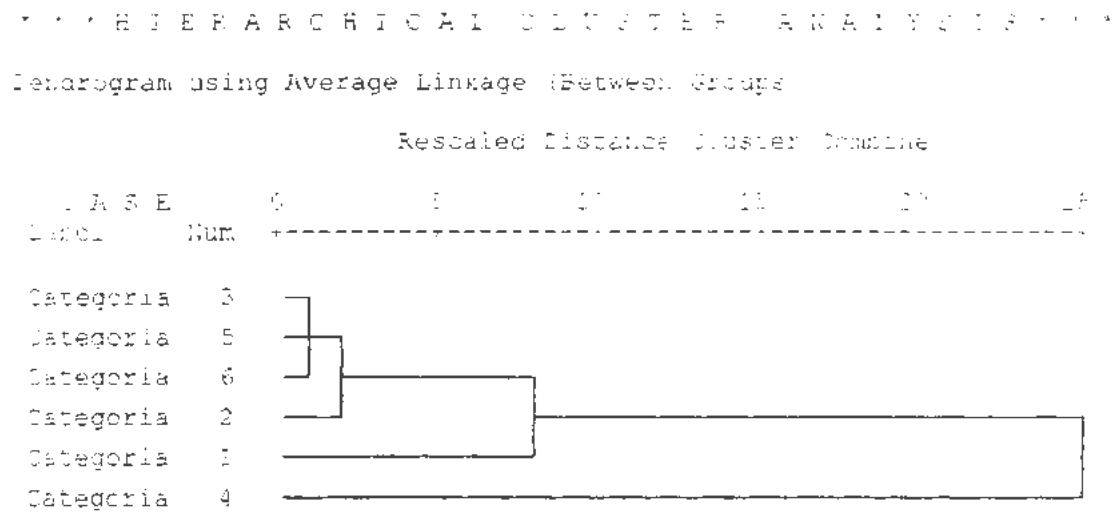


TABELA 5

Citações por Categoria(s) Comparando-se Alunos e Alunas do Ensino Médio em Relação ao Bom Professor

Série	Sexo	Categorias				p
		1	4	2 e 5	3, 6 e 7	
1 ^a	♂	8	21	7	0	0,731
	♀	21	41	15	2	
2 ^a	♂	48	105	66	11	0,901
	♀	69	156	84	15	
3 ^a	♂	32	58	17	12	0,968
	♀	96	160	43	33	
		274	541	232	73	

* Diferença estatisticamente significativa entre os dois sexos nas séries (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 2)

TABELA 6

Citações por Categoria(s) Comparando-se Alunos e Alunas do Ensino Médio em Relação ao Mau Professor

Série	Sexo	Categorias				p
		1	2	4	3, 5 e 6	
1 ^a	♂	13	7	21	1	0,958
	♀	25	11	39	1	
2 ^a	♂	65	26	93	21	0,091
	♀	91	59	142	18	
3 ^a	♂	15	6	45	9	0,913
	♀	41	14	121	18	
		250	123	461	68	

* Diferença estatisticamente significativa entre os dois sexos nas séries (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 2)

TABELA 7

Citações por Categoria(s) Comparando-se as Séries do Ensino Médio em Relação ao Bom Professor

Série	Categorias				p
	1	4	2 e 5	3, 6 e 7	
1 ^a	29	62	22	2	
2 ^a	117	261	150	26	
3 ^a	128	218	60	45	
Total	274	541	232	73	$6,3 \times 10^{-8} *$

* Diferença estatisticamente significativa entre as séries (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 6)

TABELA 8

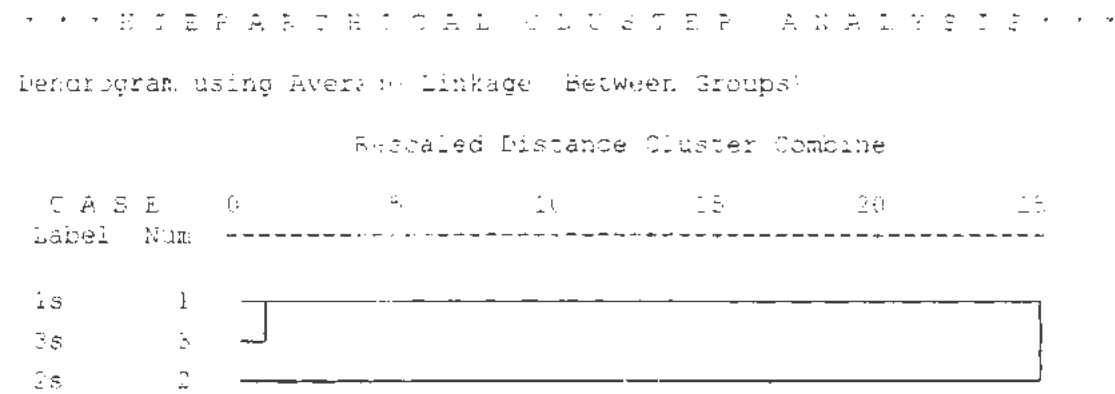
Citações por Categoria(s) Comparando-se as Séries do Ensino Médio em Relação ao Mau Professor

Série	Categorias				p
	1	2	4	3, 5 e 6	
1 ^a	38	18	60	2	
2 ^a	156	85	235	39	
3 ^a	56	20	166	27	
Total	250	123	461	68	$6,3 \times 10^{-6} *$

* Diferença estatisticamente significativa entre as séries (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 6)

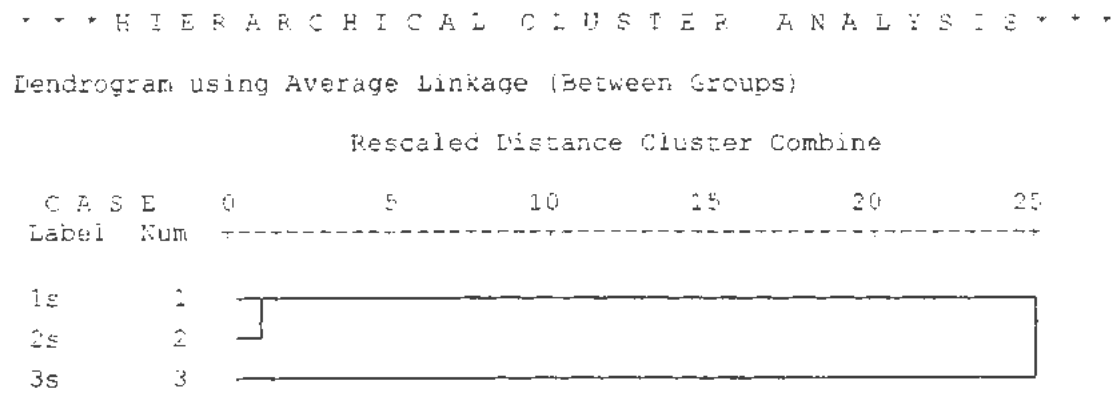
DENDOGRAMA 6

Hierarquia das séries do ensino médio com base nos perfis de resposta dos estudantes relativas ao bom professor.



DENDOGRAMA 7

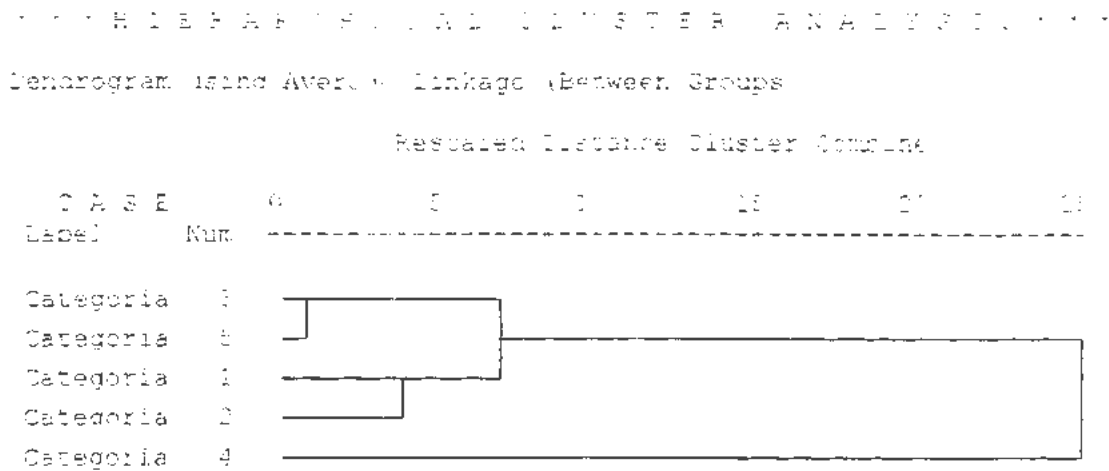
Hierarquia das séries do ensino médio com base nos perfis de resposta dos estudantes relativas ao mau professor.



• Ensino de Graduação

DENDOGRAMA 8

Hierarquia das categorias de classificação das respostas dos estudantes relativas ao bom professor.



DENDOGRAMA 9

Hierarquia das categorias de classificação das respostas dos estudantes relativas ao mau professor.

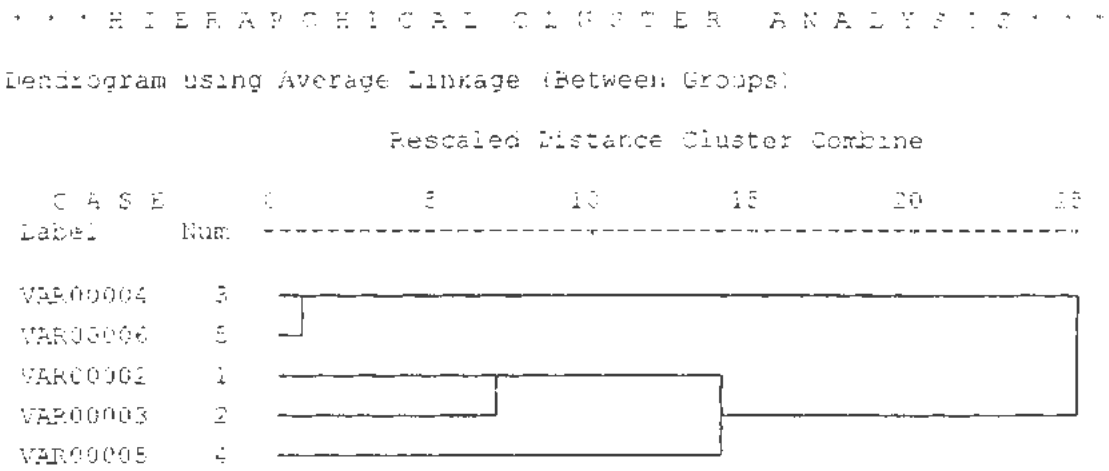


TABELA 9

Citações por Categoria(s) Comparando-se Alunos e Alunas do Ensino de Graduação em Relação ao Bom Professor

Curso	Sexo	Categorias			p
		1 e 2	4	3 e 5	
Biologia	♂	14	18	0	0,312
	♀	21	18	2	
Farmácia	♂	10	15	1	0,813
	♀	19	32	4	
Medicina	♂	27	20	5	0,117
	♀	21	19	0	
Microbiologia	♂	7	7	0	0,241
	♀	5	12	0	
Odontologia	♂	3	3	0	0,890
	♀	7	8	0	
Total		134	152	12	

* Diferença estatisticamente significativa entre os dois sexos nos cursos (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 2; Microbiologia e Odontologia g.l 1)

TABELA 10

Citações por Categoria(s) Comparando-se Alunos e Alunas do Ensino de Graduação em Relação ao Mau Professor

Curso	Sexo	Categorias			p
		1 e 2	4	3 e 5	
Biologia	♂	22	15	1	0,453
	♀	24	12	0	
Farmácia	♂	14	11	0	0,147
	♀	15	27	2	
Medicina	♂	33	21	0	0,552
	♀	22	18	0	
Microbiologia	♂	13	2	0	0,023 *
	♀	10	10	0	
Odontologia	♂	6	3	0	0,205
	♀	6	9	0	
Total		165	128	3	

* Diferença estatisticamente significativa entre os dois sexos nos cursos (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 2; Medicina, Microbiologia e Odontologia g.l 1)

TABELA 11

Citações por Categoria(s) Comparando-se os Cursos do Ensino de Graduação em Relação ao Bom Professor

Curso	Categorias			p
	1 e 2	4	3 e 5	
Biologia	35	36	2	
Farmácia	29	47	5	
Medicina	48	39	5	
Microbiologia	12	19	0	
Odontologia	10	11	0	
Total	134	152	12	0,293

* Diferença estatisticamente significativa entre os cursos (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 8)

TABELA 12

Citações por Categoria(s) Comparando-se os Cursos do Ensino de Graduação em Relação ao Mau Professor

Curso	Categorias			p
	1 e 2	4	3 e 5	
Biologia	46	27	1	
Farmácia	29	38	2	
Medicina	55	39	0	
Microbiologia	23	12	0	
Odontologia	12	12	0	
Total	165	128	3	0,160

* Diferença estatisticamente significativa entre os cursos (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 8)

TABELA 13

Citações por Categoria(s) Comparando-se os Níveis de Ensino em Relação ao Bom Professor

Nível	Categorias							p
	1	2	3	4	5	6	7	
Fundamental	132	100	14	248	21	5	2	
Médio	274	150	19	541	82	44	10	
Graduação	77	57	0	152	12	0	0	
Total	483	307	33	941	115	49	12	0,0 *

* Diferença estatisticamente significativa entre os níveis (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 12)

Testados os níveis dois a dois (g.l 6): fundamental X médio, $p=0,00011$ *; fundamental X graduação, $p=0,052$; médio X graduação, $p=5,8 \times 10^{-5}$ *.

TABELA 14

Citações por Categoria(s) Comparando-se os Níveis de Ensino em Relação ao Mau Professor

Nível	Categorias						p
	1	2	3	4	5	6	
Fundamental	151	105	21	185	12	10	
Médio	250	123	15	461	26	27	
Graduação	104	61	0	128	3	0	
Total	505	289	36	774	41	37	$2,07 \times 10^{-9}$ *

* Diferença estatisticamente significativa entre os níveis (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 10)

Testados os níveis dois a dois (g.l 5): fundamental X médio, $p=1,6 \times 10^{-6}$ *; fundamental X graduação, $p=0,0003$ *; médio X graduação, $p=3,5 \times 10^{-9}$ *.

10.3 - APÊNDICE 3: O Sexo do Professor

• O Bom Professor

TABELA 1

O Sexo dos Estudante em Relação ao Sexo do Professor

Nível	Sexo do Estudante	Sexo do Professor		p
		♂	♀	
Fundamental	♂	96	88	0,024*
	♀	81	118	
Médio	♂	204	119	0,007*
	♀	300	256	
Graduação	♂	100	43	0,044*
	♀	107	74	

* Diferença estatisticamente significativa entre alunos e alunas (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 1)

• O Mau Professor

TABELA 2

O Sexo dos Estudante em Relação ao Sexo do Professor

Nível	Sexo do Estudante	Sexo do Professor		p
		♂	♀	
Fundamental	♂	59	113	0,115
	♀	49	135	
Médio	♂	171	82	0,339
	♀	307	125	
Graduação	♂	72	74	0,520
	♀	90	80	

* Diferença estatisticamente significativa entre alunos e alunas (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 1)

10.4 - APÊNDICE 4

TABELA 1

Citações por Categoria Comparando-se os Professores Pesquisados por Sexo no Caso do Bom Professor

Categorias	Bom Professor	
	♂	♀
1 – Características físicas e pessoais do professor	67	68
2 – Qualidade do relacionamento entre o professor e o aluno	20	19
3 – Controle do comportamento dos alunos pelo professor	12	12
4 – Descrições dos processos de ensino	24	24
5 – Atributos relativos a produtos ou resultados do trabalho do professor	23	24
p	0,99	

* Diferença estatisticamente significativa entre os sexos (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 4)

TABELA 2

Citações por Categoria Comparando-se os Professores Pesquisados por Sexo no Caso do Mau Professor

Categorias	Mau Professor	
	♂	♀
1 – Características físicas e pessoais do professor	96	60
2 – Qualidade do relacionamento entre o professor e o aluno	32	17
3 – Controle do comportamento dos alunos pelo professor	17	10
4 – Descrições dos processos de ensino	35	21
5 – Atributos relativos a produtos ou resultados do trabalho do professor	31	20
p	0,96	

* Diferença estatisticamente significativa entre os sexos (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 4)

TABELA 3

Citações por Categoria Comparando-se os Professores Pesquisados

Categorias	Bom Professor	Mau Professor
1 – Características físicas e pessoais do professor	135	156
2 – Qualidade do relacionamento entre o professor e o aluno	39	49
3 – Controle do comportamento dos alunos pelo professor	24	27
4 – Descrições dos processos de ensino	48	56
5 – Atributos relativos a produtos ou resultados do trabalho do professor	47	51
p	0,99	

* Diferença estatisticamente significativa entre os dois tipos de professores (Teste χ^2 , $p \leq 0,05$, g.l 4)



Assunto novo, poucas idéias

Flávio Pinheiro Opinião

*Eliminar a
repetência
cria uma bomba
de retardo da
ignorância que
irá explodir
mais adiante*

O que é melhor: discutir o índice de preços para o consumidor restrito, IPC-r, ou o estado calamitoso do ensino? Mais de dois anos separam o país que naufragava no turbilhão da carestia do Brasil que, em águas calmas, ainda não sabe para onde nadar. Eis um bom efeito colateral do Plano Real: mudamos de assunto e para melhor. Demorou tanto que o debate ainda patina em idéias fora do lugar, como está acontecendo agora com a revelação feita pelo Ministério da Educação de que se o ensino de 1º grau teve ligeira melhora, o de 2º grau é uma "tragédia".

Entrou na berlinda a idéia de acabar com a repetência, aprovando toda a meninada no final do ano. Graças a estudos pioneiros de Sérgio Costa Ribeiro, sabe-se que o drama nacional da educação não é a evasão escolar — que explica só 2% das fugas das salas de aulas —, mas sim a repetência, em que empacam, só na 1ª série, mais de 3 milhões de crianças. É verdade que a repetência vitima a garotada pobre, ferindo fundo sua auto-estima. Então não é melhor que se passe por decreto, lancetando o tumor e devolvendo algum horizonte para quem não tem nenhum? Nos Estados Unidos é assim, argumenta-se, omitindo-se que jovens americanos de 17 anos sabem muito menos matemática do que coreanos de 15.

Que as escolas aqui se deterioraram não há dúvida, mas a desatenção com o ensino é antiga. Mario Henrique Simonsen, o melhor aluno que passou pelo Colégio Santo Inácio, do Rio de Janeiro, adorava estudar, mas achou o ginásio (como era chamado o período entre a 5ª e a 8ª séries) aborrecidíssimo. As antologias literárias serviam doses letais da prosa ornamental de Afrânio Peixoto, o pior de José de Alencar e o melhor de Humberto de Campos (o que dá na mesma). Esse mingau literário ficou ainda mais ralo no império da lingüística dos anos 70, que trocou o português por aulas de comunicação e expressão.

Era o bom professor que salvava os alunos da modorra curricular. E bom professor não é o que mais reprova, mas o que melhor ensina — o que não é fatalmente a mesma coisa. Salários infames, desestímulos de toda sorte e a praga da estabilidade no emprego pioraram a qualidade do professor de escolas públicas. Só que eliminar a repetência por passe de mágica cria apenas uma bomba de retardo que fará a ignorância explodir mais adiante. A discussão está só começando. Mal desbravou as soluções alternativas que existem entre a reprovação maciça e a comisseração acadêmica. Mas é melhor debater isso do que a taxa de juro de longo prazo, TJLP. Ou não é?



O desastre do Saeb pede fabricantes de arcas

Jacqui is Louis David • Folhainagem Alex Fietas

Saíram os resultados do principal teste de avaliação do sistema educacional brasileiro, o Saeb. Eles revelam um desastre. A qualidade do sistema de ensino despencou em relação a 1997. Está pior do que em 1995.

O Saeb é composto por seis provas de português e matemática, aplicadas em estudantes dos ensinos fundamental e médio. A maior desgraça deu-se nos resultados de português. Na terceira série do ensino médio o índice caiu de 290 para 267, uma diferença de 23 pontos. Tombo igual deu-se na oitava série do curso fundamental, que foi de 256 para 233. As notas das escolas públicas caíram mais que as da rede privada e a distância entre as duas aumentou.

O teste do Saeb foi aplicado em 380 mil alunos de sete mil escolas de 2.145 municípios. Convém ouvir uma advertência da professora Azuete Fogaça, da Universidade Federal de Juiz de Fora: "O Saeb não avalia o aluno. Ele avalia o sistema e o que ele mostra é um desastre do sistema."

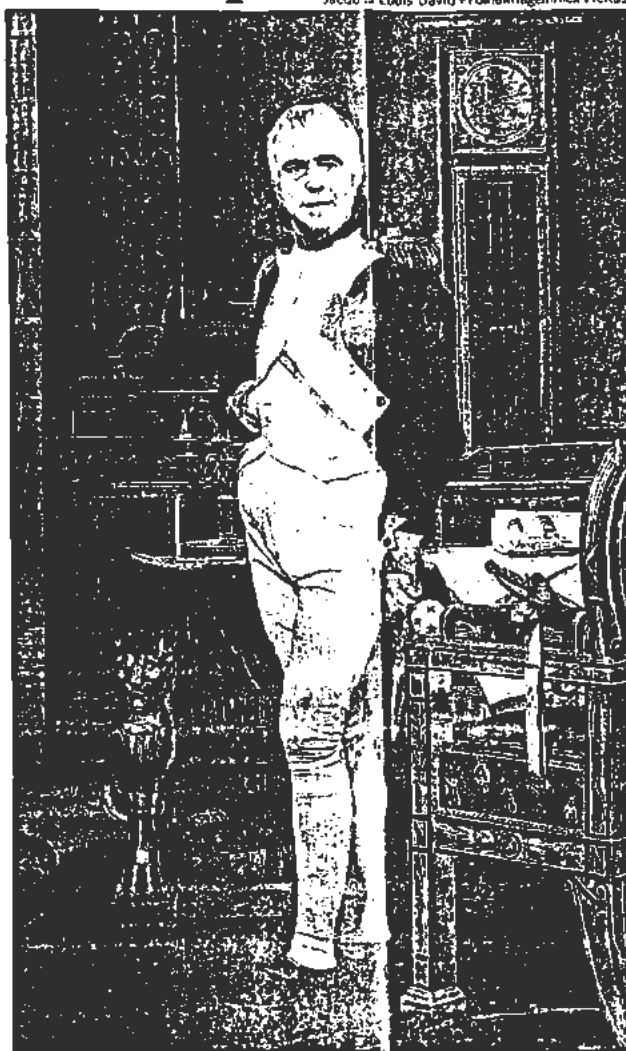
Essa recomendação é útil para evitar a percepção de que os estudantes revelaram-se ignorantes. Adjetivar a garotada não melhora a qualidade da discussão.

Vai-se melhor adjetivando, como se queira, o andar de cima. Em 1997, o ministro Paulo Renato Souza, por exemplo, anunciou o seguinte: "O Saeb que vamos realizar em 1999 já vai refletir a melhora no desempenho dos alunos provocada pelo fundo." Relembra-se ao Fundo, por da Curoa de sua administração, que levou recursos aos municípios e permitiu a melhora do salarido dos professores. Não houve, contudo, nenhuma. Nas três provas de

português, só houve dois episódios de avanço entre 1997 e 1999 (Estado do Rio e Roraima). Em todas as outras provas, em todos os estados, tanto nas escolas públicas como nas particulares, desceu-se. Nas provas de matemática o desastre foi um pouco menor. O desempenho das escolas municipais melhorou. Daí em diante, sobraram apenas exceções. Estado do Rio, Espírito Santo, Roraima e Amapá progrediram em dois índices. Os alunos do 3º ano do ensino médio deram a São Paulo seu único avanço.

Em 1992, quando os números do teste mais popular do sistema educacional americano caíram a níveis nunca vistos, uma comissão do Governo produziu um relatório intitulado "Uma nação em perigo". O desastre levou a uma mobilização nacional e o presidente Bill Clinton conseguiu

anunciar que já se voltou ao normal na matemática. Diante do susto, inúmeros empresários foram ver o que podiam fazer para ajudar



Na montagem, o ministro Paulo Renato Souza

o país e Louis Gerstner Jr., presidente da IBM, meteu-se numa experiência denominada "Escolas para o Próximo Século" (Next Century

Schools). Entre as suas muitas iniciativas, criou um distico no qual informava: "Chega de prêmios para quem diz que vai chover. Vamos premiar quem fabrica arcas."

É isso que o desastre do Saeb está pedindo.

Infelizmente, a primeira reação dos sábios foi atribuir a queda dos índices à entrada dos jovens pobres nas escolas. Ninguém tirará do governo de FFGH esse mérito. Em cinco anos, aumentou em quatro milhões o número de matrículas. O governador Mário Covas, em São Paulo, abriu 600 mil novas vagas nas escolas de nível médio.

O raciocínio parece simples e certo: os jovens pobres puxaram a média para baixo e é melhor ter média baixa com os pobres na escola do que tê-la alta sem eles. Pena que não se possa acreditar inteiramente nessa explicação. Os indi-

também, pouco, nas escolas particulares (onde nunca estiveram).

A segunda condição pressupõe que se evite passar o balde para os estudantes. É isso que se faz quando se atribui a derrubada dos índices aos jovens pobres. Os pobres não entraram nas escolas disfarçados de ricos. Como não há maneira de transformar criança pobre em criança rica, é melhor trabalhar para que o sistema educacional consiga ensinar ao pessoal do andar de baixo.

A terceira vigia da arca poderia ser uma reavaliação do funcionamento dos mecanismos de aceleração e de combate à repetência. Os maus números do ensino médio sugerem a possibilidade de ele ter recebido alunos que não aprenderam o que deviam. Isso para não falar nas leituras. Em Tabocas do Brejo Velho, na Bahia, a taxa de aprovação no ensino fundamental foi de 100,9%. Dos 415 municípios do estado, 96 tiveram taxas de aprovação superior a 90% no ensino médio. Na matemática do 3º ano desse ciclo, a Bahia levou um tombo de 42 pontos, na média.

A idéia de se evitar a repetência, bem como a de acelerar os cursos para que os alunos fiquem em séries de suas faixas etárias, é ótima desde que haja a contrapartida de um ensino melhor. Aquilo que um garoto não aprende em um ano numa má escola, não haverá de aprender em seis meses numa escola ruim. Transforma-se uma boa idéia num turbinamento. Dobra-se a velocidade e multiplicam-se os desastres.

Seu os fabricantes de arcas, o Saeb virará um anacronismo. A cada dois anos, informará que ele

ces caíram tanto nas provas do ensino médio (onde entraram os pobres), quanto nas do fundamental (onde eles já estavam). Cairam

ANEXO II

A Tabela I mostra os totais relativos aos anos de 1999 e 2000 relativos ao número de candidatos inscritos e ao número de vagas oferecidas, além das relações candidato/vaga, para ingresso nas classes de alfabetização, série inicial do primeiro segmento do nível fundamental, através de sorteio, e para o ingresso, através de concurso, para as séries iniciais do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio.

ANO	NÍVEL DE ENSINO/SÉRIE	NÚMERO DE CANDIDATOS	NÚMERO DE VAGAS	RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA
1999	Ensino Fundamental CA	3225	200	16,12
	Ensino Fundamental 5º série	5671	225	25,20
	Ensino Médio 1º série	2946	107	27,53
2000	Ensino Fundamental CA	4568	220	20,76
	Ensino Fundamental 5º série	7267	240	30,28
	Ensino Médio 1º série	4998	235	21,26

Tabela I. Total de candidatos aos processos seletivos e de vagas para o ingresso nos níveis de ensino fundamental e médio do Colégio Pedro II nos anos de 1999 e 2000. (Fonte: Secretaria de Ensino do Colégio Pedro II)

UFRJ – CCS – ICB – DEPARTAMENTO DE BIOQUÍMICA MÉDICA
PÓS-GRADUAÇÃO EM QUÍMICA BIOLÓGICA – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, GESTÃO E DIFUSÃO EM BIOCIÊNCIAS

Idade: _____ Série: _____ Sexo: ☐

1) Qual o professor(a) (de que disciplina) você mais gosta e por quê?

2) Qual o professor(a) (de que disciplina) você menos gosta e por quê?

1.1. Questionário utilizado em turmas de nível fundamental e de nível médio.

UFRJ – CCS – ICB – DEPARTAMENTO DE BIOQUÍMICA MÉDICA
PÓS-GRADUAÇÃO EM QUÍMICA BIOLÓGICA – ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, GESTÃO E DIFUSÃO EM BIOCIÊNCIAS

Ano: _____ Período: _____ Sexo: ☐

1) Qual o professor(a) de quem você mais gostou nos períodos anteriores e por quê?
Que disciplina ele(a) ministra?

2) Qual o professor(a) de quem você menos gostou nos períodos anteriores e por
quê? Que disciplina ele(a) ministra?

1.2. Questionário utilizado em turmas de nível de graduação.

ANEXO IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
INSTITUTO DE CIÊNCIAS BIOMÉDICAS - DEPARTAMENTO DE BIOQUÍMICA
MÉDICA

CURSO DE PÓS - GRADUAÇÃO EM BIOQUÍMICA MÉDICA - ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO, GESTÃO E DIFUSÃO EM BIOCÊNCIAS

Tempo de magistério: _____ Idade: _____ Sexo: _____

Disciplina que leciona: _____

ASPECTOS RELATIVOS AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

PARA RESPONDER, UTILIZE O CRITÉRIO A SEGUIR:

(+++) Muito importante

(++) Medianamente importante

(+) Pouco importante

(0) Sem importância

- Para ser um bom professor é importante ou não:

Ter boa aparência	
Ser simpático	
Ser criativo	
Ter facilidade em se expressar	
Deter grande quantidade de conhecimento	
Alegria/motivação/ dinamismo/entusiasmo	
Ter bom relacionamento com os alunos	
Ser amigo dos alunos	
Apresentar controle disciplinar	
Apresentar o conteúdo de forma acessível	
Domínio/uso de diferentes metodologias de ensino	
Capacidade de correlacionar os conteúdos da disciplina com o cotidiano	
Capacidade de transmitir experiência de vida	

- Para você, são aspectos dos alunos que podem
DIFICULTAR o processo de ensino-aprendizagem:

Baixa capacidade geral	
Desleixo	
Preguiça	
Excesso de loquacidade	
falta de espírito de cooperação	
Falta de persistência	
Falta de cortesia	
Incapacidade de usar a linguagem	
Falta de originalidade/criatividade	

Para você, são aspectos dos alunos que podem
FACILITAR o processo de ensino-aprendizagem:

Boa capacidade geral	
Organização	
Prontidão/disposição	
Loquacidade moderada	
Espírito de cooperação	
Persistência	
Cortesia	
Capacidade de usar a linguagem	
Originalidade/criatividade	

- O melhor professor é aquele que:

() tem grande quantidade de conhecimento e se expressa com dificuldade.

() tem menor quantidade de conhecimento e se expressa com facilidade.

ASPECTOS PESSOAIS

- Como você se interessou pela sua área de estudo?

- Por que você escolheu a profissão de professor?

- Você crê que a sua história pessoal (infância, adolescência, relacionamento com pais, irmãos, demais parentes e amigos) contribuiu de alguma forma para a sua escolha profissional? ☐ sim ☐ não
Como?

- O relacionamento com seus professores contribuiu de alguma forma para a sua escolha profissional?
☐ sim ☐ não Como?

- Durante a sua infância/adolescência você tinha um bom diálogo com seus pais? Conversavam muito em família? ☐ sim ☐ não

- No tocante a essa escolha:

☐ você é feliz/realizado com a sua profissão ☐ você não é feliz/realizado ☐ gostaria de ser/fazer outra coisa

Caso você tenha assinalado o último item, diga o que você gostaria de ser ou fazer de diferente:

- Você gostaria que algo mudasse: ☐ sim ☐ não ☐ não sei

- Onde/em quem: ☐ em você ☐ na escola ☐ nos alunos

- Você: (1) frequentemente (2) às vezes (3) raramente

☐ lê jornais ☐ lê livros ☐ vai ao cinema ☐ assiste vídeo ☐ vai ao teatro ☐ vê TV

- Você se considera um bom professor? ☐ sim ☐ não

- Que nota, de 0 a 10, você se daria?

- Em que características suas você se baseou para responder o item acima?

- Você é: ☐ solteiro(a) ☐ casado(a) ☐ _____

- Seu salário é fundamental para o sustento da sua família: ☐ sim ☐ não

- Você tem filhos: ☐ sim ☐ não Quantos: _____

- Você tem algum "hobby": ☐ sim ☐ não Qual: _____

ASPECTOS RELATIVOS AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: Do ponto de vista do aluno

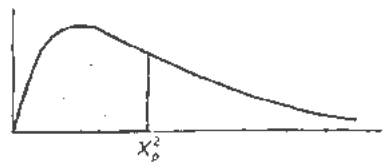
- que características você julga serem importantes em um bom professor: (utilize o critério da 1ª página)

Ter boa aparência	
Ser simpático	
Ser criativo	
Ter facilidade em se expressar	
Deter grande quantidade de conhecimento	
Alegria/motivação/ dinamismo/entusiasmo	
Ter bom relacionamento com os alunos	
Ser amigo dos alunos	
Apresentar controle disciplinar	
Apresentar o conteúdo de forma acessível	
Domínio/uso de diferentes metodologias de ensino	
Capacidade de correlacionar os conteúdos da disciplina com o cotidiano	
Capacidade de transmitir experiência de vida	

3.1. Questionário utilizado com os professores.

ANEXO V: Tabela de χ^2

Valores dos Percentis (χ^2_p) da Distribuição de Qui-Quadrado com v graus de liberdade (área sombreada = p)



v	$\chi^2_{0.995}$	$\chi^2_{0.99}$	$\chi^2_{0.975}$	$\chi^2_{0.95}$	$\chi^2_{0.90}$	$\chi^2_{0.75}$	$\chi^2_{0.50}$	$\chi^2_{0.25}$	$\chi^2_{0.10}$	$\chi^2_{0.05}$	$\chi^2_{0.025}$	$\chi^2_{0.01}$	$\chi^2_{0.005}$
1	7.88	6.63	5.02	3.84	2.71	1.32	0.455	0.102	0.0158	0.0039	0.0010	0.0002	0.0000
2	10.6	9.21	7.38	5.99	4.61	2.77	1.39	0.575	0.211	0.103	0.0506	0.0201	0.0100
3	12.8	11.3	9.35	7.81	6.25	4.11	2.37	1.21	0.584	0.352	0.216	0.115	0.072
4	14.9	13.3	11.1	9.49	7.78	5.39	3.36	1.92	1.06	0.711	0.484	0.297	0.207
5	16.7	15.1	12.8	11.1	9.24	6.63	4.35	2.67	1.61	1.15	0.831	0.554	0.412
6	18.5	16.8	14.4	12.6	10.6	7.84	5.35	3.45	2.20	1.64	1.24	0.872	0.676
7	20.3	18.5	16.0	14.1	12.0	9.04	6.35	4.25	2.83	2.17	1.69	1.24	0.989
8	22.0	20.1	17.5	15.5	13.4	10.2	7.34	5.07	3.49	2.73	2.18	1.65	1.34
9	23.6	21.7	19.0	16.9	14.7	11.4	8.34	5.90	4.17	3.33	2.70	2.09	1.73
10	25.2	23.2	20.5	18.3	16.0	12.5	9.34	6.74	4.87	3.94	3.25	2.56	2.16
11	26.8	24.7	21.9	19.7	17.3	13.7	10.3	7.58	5.58	4.57	3.82	3.05	2.60
12	28.3	26.2	23.3	21.0	18.5	14.8	11.3	8.44	6.30	5.23	4.40	3.57	3.07
13	29.8	27.7	24.7	22.4	19.8	16.0	12.3	9.30	7.04	5.89	5.01	4.11	3.57
14	31.3	29.1	26.1	23.7	21.1	17.1	13.3	10.2	7.79	6.57	5.63	4.66	4.07
15	32.8	30.6	27.5	25.0	22.3	18.2	14.3	11.0	8.55	7.26	6.26	5.23	4.60
16	34.3	32.0	28.8	26.3	23.5	19.4	15.3	11.9	9.31	7.96	6.91	5.81	5.14
17	35.7	33.4	30.2	27.6	24.8	20.5	16.3	12.8	10.1	8.67	7.56	6.41	5.70
18	37.2	34.8	31.5	28.9	26.0	21.6	17.3	13.7	10.9	9.39	8.23	7.01	6.26
19	37.6	36.2	32.9	30.1	27.2	22.7	18.3	14.6	11.7	10.1	8.91	7.63	6.84
20	40.1	37.6	34.2	31.4	28.4	23.8	19.3	15.5	12.4	10.9	9.59	8.26	7.43
21	41.4	38.9	35.5	32.7	29.6	24.9	20.3	16.3	13.2	11.6	10.3	8.90	8.03
22	42.8	40.3	36.8	33.9	30.8	26.0	21.3	17.2	14.0	12.3	11.0	9.54	8.64
23	44.2	41.6	38.1	35.2	32.0	27.1	22.3	18.1	14.8	13.1	11.7	10.2	9.26
24	45.6	43.0	39.4	36.4	33.2	28.2	23.3	19.0	15.7	13.8	12.4	10.9	9.89
25	46.9	44.3	40.6	37.7	34.4	29.3	24.3	19.9	16.5	14.6	13.1	11.5	10.5
26	48.3	45.6	41.9	38.9	35.6	30.4	25.3	20.8	17.3	15.4	13.8	12.2	11.2
27	49.6	47.0	43.2	40.1	36.7	31.5	26.3	21.7	18.1	16.2	14.6	12.9	11.8
28	51.0	48.3	44.5	41.3	37.9	32.6	27.3	22.7	18.9	16.9	15.3	13.6	12.5
29	52.3	49.6	45.7	42.6	39.1	33.7	28.3	23.6	19.8	17.7	16.0	14.3	13.1
30	53.7	50.9	47.0	43.8	40.3	34.8	29.3	24.5	20.6	18.5	16.8	15.0	13.8
40	66.8	63.7	59.3	55.8	51.8	45.6	39.3	33.7	29.1	26.5	24.4	22.2	20.7
50	79.5	76.2	71.4	67.5	63.2	56.3	49.3	42.9	37.7	34.8	32.4	29.7	28.0
60	92.0	88.4	83.3	79.1	74.4	67.0	59.3	52.3	46.5	43.2	40.5	37.5	35.5
70	104.2	100.4	95.0	90.5	85.5	77.6	69.3	61.7	55.3	51.7	48.8	45.4	43.3
80	116.3	112.3	106.6	101.9	96.6	88.1	79.3	71.1	64.3	60.4	57.2	53.5	51.2
90	128.3	124.1	118.1	113.1	107.6	98.6	89.3	80.6	73.3	69.1	65.6	61.8	59.2
100	140.2	135.8	129.6	124.3	118.5	109.1	99.3	90.1	82.4	77.9	74.2	70.1	67.3

Fonte: Catherine M. Thompson, *Table of percentage points of the χ^2 distribution*. Biometrika, Vol. 32 (1941) com permissão dos autores e editores.

Nome: Marcia Rodrigues Pereira

Nascimento: 13/08/1964

Naturalidade: Rio de Janeiro

Formação Acadêmica:

Curso de Ciências Biológicas – Modalidade Ecologia – Universidade Federal do Rio de Janeiro – agosto/1982 a julho/1986.

Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura Plena – Universidade Federal do Rio de Janeiro – agosto/1982 a janeiro/1987.

Mestrado em Química Biológica – Área de concentração: Educação, Difusão e Gestão em Biociências – Departamento de Bioquímica Médica– Instituto de Ciências Biomédicas – Centro de Ciências da Saúde - Universidade Federal do Rio de Janeiro – março/1998 a maio/2001.

Orientação de Monografia:

- “Algumas Concepções sobre a Evolução dos Seres Vivos: Estudo Preliminar Realizado com Professores de Ciências e Biologia e Estudantes Concluintes do Ensino Médio (Rio de Janeiro e Baixada Fluminense – RJ)”. Elisabeth Bosoti Pasin – Monografia do Curso de *Lato Sensu* do Departamento de Bioquímica Médica. Marcada para dezembro de 2001.

Comunicações em Congresso:

- Duas (2) comunicações em Congressos Nacionais.